

سيكولوجية الطفل والمراهق

تأليف

هنري كلاي ليند جرين

جامعة يان فرنسيسكو

روبرت واطسون

جامعة فلوريدا

تقديم

أ.د. فرج أحمد فرج

أستاذ علم النفس

كلية الآداب - جامعة عين شمس

مراجعة

أ.د. محمد عزت مؤمن

أستاذ بكلية الطب

جامعة الزقازيق

ترجمة

د. داليا عزت مؤمن

مدرس علم النفس - كلية الآداب

جامعة عين شمس

الناشر

مكتبة مهابولى

2004

الكتاب : سيكولوجية الطفل والمراهق
التأليف : روبرت واطسون - هنري كلاي ليند جرين
التقديم : أ.د. فرج أحمد فرج
الترجمة : د. داليا عزت مؤمن
المراجعة : أ.د. محمد عزت مؤمن
الطبعة : الأولى عام ٢٠٠٤
الناشر : مكتبة مدبولي ٦ ميدان طلعت حرب - القاهرة
تليفون : ٥٧٥٦٤٢١ فاكس : ٥٧٥٢٨٥٤
رقم الإيداع : ٢٠٠٣/٧٣٠٩
الترقيم الدولي : ISBN - 977-208-427-9

تقديم

هذا الكتاب شامل ، وإن دار حول الطفولة والمراهقة ، فهو يعرض للبعد البيولوجي - أي الحيوي - الشامل ، يتناول النمو من مختلف جوانبه ، الجسمي والحسي ، والحركي والعصبي ، ثم ينتقل إلى النمو العقلي والانفعالي ، وكذلك يتناول النمو الاجتماعي ، ويفصّل في يسر وسلاسة ، ووضوح واقتدار ، مختلف جوانب النمو والارتقاء السيكلولوجي - الاجتماعي - العلاقة بالوالدين بين الأم والأبوة ، ثم الأب والأبوة . فالإخوة والأقران ، وبعد ذلك المدرسة وعالم الرفاق ... ثم هو يطوف بنا في رحلة ممتعة في عالم التعلم بكل محاوره وأبعاده ... ويتصاعد بنا في آفاق هذه الرحلة ليقودنا إلى عالم القيم والخلق ، فيرسم لنا صورة شاملة نابضة بالحياة للوجود الإنساني منذ لحظة تخلّقه وعبر مراحل تفتّحه وارتقائه ... وهكذا في سلاسة وبساطة ، تمتنع على غير أهل الاقتدار والخبرة الثرية تتكامل صورة الوجود الإنساني بما هو - كما يقول لنا أهل الفلسفة والفلسف وجود في عالم وفي حضرة الآخرين .

هذا الكتاب إذّا نص رائع شامل وافى ، ولؤلؤ فيه قدرًا طيبًا من الوعي بقضايا العصر ، وفي سيكلولوجية الطفولة والمراهقة ، إلا أنه أيضًا أشبه بكتاب شامل - وتمهيدى أيضًا - في مختلف فروع علم النفس ، مدخل تمهيدى في علم النفس العام ، ومدخل أيضًا لبعض جوانب علم النفس الفسيولوجي ، وعلم النفس الاجتماعي ، وعلم نفس الأسرة ، بل وربما أيضًا استنشاء في الأمراض النفسية للأطفال ، وكذلك استنشاء في سيكلولوجية القياس والقدرات ... هو إذّا مزيج فريد بين العام والخاص هو خاص بالطفولة والمراهقة ، وإلمامة طيبة في مجال هذه الفروع من علم النفس التي أشرنا إليها في الأسطر السابقة .

ونعود إلى الكتاب ومحاوره ، المحور البيولوجي والمحور السيكلولوجي والمحور السوسيلولوجي ، فكل من هذه المحاور ، لها تميزها واستقلالها ولكنها أيضًا لها وحدتها

وتكاملها ، إنها تلك الجدلية التي تجمع ما بين التفاضل والتكامل وبين الاستقلال والارتباط فالبيولوجي لا يتحقق إلى من خلال السيكوسوسيولوجي ، إنهما معا الوعاء ، أو قل البوتقة التي يتجسد من خلالها البيولوجي والأمر بالمثل لكل من البعدين الآخرين ، فالسيكولوجي لا يمارس فعله إلى من خلال ما هو بيولوجي ، فالتعلم مثلا لا يتحقق إلى من خلال العلاقة الاجتماعية والموروث البيولوجي ... فالطفل السليم مثلا يخرج إلى هذا العالم مجهزا بجهاز صوتي - الحنجرة واللسان والأحبال الصوتية ، ولكن لن يصبح قادرا على النطق والكلام إلا بتوفر شرطين الأول بيولوجي وهو جهاز السمع ، والثاني سيكوسوسيولوجي ، وأعني به وجود بشري يتحدث إليه فيسمعه ويحكيه ، وإقبال سيكولوجي - من الأم والأب والإخوة والمحيطين - يحدثه ، أو قل يتحدث في حضرته منذ اللحظات الأولى من مولده ، ورغم يقين الجميع بعدم قدرته على الفهم ، فإنهم جميعا وجود اجتماعي سيكولوجي شغوف بمحادثته ، هم بالنسبة له في بداية حياته مجرد صوت Sound ، أصوات لا يعي الوليد معنى ما يقولونه بعد ، لكنه يأنس إلى هذه الأصوات التي ستصبح يوما بعد يوم «خطابا» يحمل المعنى ويحقق الألفة والأمان ، وهذا يتخلق من الصوت Sound معنى Voice وخطاب اعتراف ... لذلك نعرف أن الطفل إذا ما ولد أصم عاجز عن السمع وإن توفر له الجهاز الصوتي السليم والقادر ، لن يصبح قادرا على الكلام ... هذا التكامل - أى الوحدة - والتفاضل - أي الاستقلال - هو ما يسم الظاهرة جميعها - طبيعية . وبيولوجية ونفسية واجتماعية ، ونزيد الأمر وضوحا فنستعين بالمثلث نموذجا توضيحيا ... فهو لا يكون مثلثا إلا بالتقاء أضلاعه الثلاثة لتكون المثلث بزواياه الثلاثة .. لو انتزع منه ضلعا من الثلاثة صار زاوية ، وإن انتزع ضلعا آخر أصبح الباقي مجرد خط مستقيم ... فليس هناك مثلثي مثلث وليس هناك أيضا مثلث مثلث .. بأضلاعه الثلاثة وزواياه الثلاثة ... والأمر بالمثل فالكلمة لا تتجسد وجودا مفيدا إلا بكامل حروفها وبترتيب هذه الحروف .. أبعاد الوجود وحدة متكاملة مترامنة .

ويبقى بعد ذلك حديث هامس ، لا للطلاب والدارسين فذلك بالنسبة لهم فوق الطاقة وفوق المقدرة ، وإنما المقصود بهذا الحديث الهامس الباحثين والأساتذة ... أعني تلك

التحولات الهائلة التي تمتد إلى العالم كله ... أعني تلك التحولات الهائلة التكنولوجية والعلمية والاقتصادية والسياسية بل وأيضًا الأيكولوجية - ولا أقول البيئية فذلك مفهوم قديم مستقر لا يحيط بتلك التحولات الأيكولوجية ، بما هي تحولات كونية شاملة ، إنها التحولات المناخية ، إنه الجفاف والأمطار الحمضية ، إنه التلوث وتزايد معدلات الإشعاع ، إنه يمزق غشاء الأوزون ويهدد عالمنا ، وعالم أطفالنا وأحفادنا بمخاطر لا يعلمها إلا الله ، ليس بأقلها ، وإن كان أظهرها وأكثرها لفتًا للأنظار ، إنها أشكال من السرطان تدهم أطفالنا - وما أبشعها بين أطفال العراق(*) - ثم أشكال من التراجع في كفاءة جهاز المناعة ... على المباشر الذي يحس تخصصنا ذلك الخلل الذي يعصف بجياتنا اليومية ، إنها العولة وسطوة السوق العالمي الواحد والقطب الأعظم الواحد ... إن السلطة الأبوية والأبوة وقانون الأب - فيما أرى - يعصف بها ذلك العجز الكامل والحزين عن التصدي لمخاطر إعادة التقسيم وإعادة تشكيل عالم الثقافة بمعناها الواسع والشامل ، عالم القيم والأخلاق والفضائل ... لم تعد الأسرة هي القوة المهيمنة والمشكلة لقيم الأطفال والمراهقين والشباب ... ها هو عالم الفضائيات وعالم التسوق وعالم الأطعمة الجاهزة وعالم « التسليم المنزلي Home delivery ، وعالم الـ Take away وها هي أغاني الـ Video clip أعني الأغاني المصورة - حيث يطغى عالم الصورة على عالم الصوت ، وعالم الجنس والإثارة والعُري على عالم الطرب والشجن و « السلطنة » قم ها هي إعلانات السلع والتسوق عن طريق التلفزيون ... ولعل المتابع من أجيال الشباب من الباحثين والأكاديميين وأعضاء هيئة التدريس ممن أصابوا بعضًا من المعرفة بالتيار اللاكاني في التحليل النفسي ، والمكانة التي تحتلها الصورة والمتصور imaginaire والطبيعة السرابية التي ترتوي للرغبة ... لعل هؤلاء لا يغيب عن بالهم تمامًا جسامة الخطر المائل ... إنه الخلل الجسيم في ديناميات الرغبة وفي تحولاتها السرابية ما يهدد البنيان المتوازن للرغبة فإذا برؤفد جديدة لضروب من الإحباط السرابي تضاف لضروب الإحباط الناجم مشاكلنا الاقتصادية والديموجرافية - وهل يمكن لذلك الانفجار السكاني المرعب أن يكون بمعزل عن هذا كله ... لنا الله نضرع إليه أن يلهمنا سواء السبيل .

(*) أذكر القارئ الكريم بكتابة هذه السطور ، وبذلك الخنة التي يواجهها العراق الشقيق ومعه العالم العربي كله .

وأعود إلى الكتاب لأشير إلى أن الترجمة - التي هي علم وفن - ضرورية لالتقاء الحضارات وتواصل الأجيال ، يتطلب التصدي لها والقيام بأعبائها معرفة بأسرار اللغة المنقول منها وإليها ، والترجمة في مجال علم النفس - بالأحرى - تتطلب معرفة واسعة بالجوانب النفسية ، ولما كانت الترجمة تتطلب جهداً شاقاً يعزف الكثيرون عن محاولتها فنقل أفكار الغير أعسر من التعبير عن آراء المرء الأصلية ، ويجدر بي أن أتوجه بالتهنئة والشكر للإبنة العزيزة الدكتورة داليا مؤمن على جلدها وصبرها وأمانتها في ترجمة النص ، كذلك أتوجه بالشكر والامتنان لوالداها الأستاذ الدكتور عزت مؤمن على دقة مراجعته للنص ، فلهما معاً الشكر والتهنئة على هذا الجهد الرائع فإلى الأمام قدماً فمثل هذه الأعمال الجادة والمتقنة عزاء لنا في مواجهة مثل هذه الخن المتلاحقة .

والله من وراء القصد ...

أ.د. فرج أحمد فرج

٢٠٠٣/٢/٢٦ م

مقدمة المترجمين

يعتبر علم نفس الطفل أكثر فروع علم نفس النمو اتساعاً ، حتى أن سيرة حياة الطفل كانت هدف الأبحاث لتنظيم تطور علم نفس الطفل على مدى القرنين الماضيين .

وتزداد أهمية الدراسة العلمية لهذا الفرع في بلادنا حيث يمثل الأطفال والمراهقون ما يزيد عن خمسين بالمائة من أفراد المجتمعات العربية ، وحيث أن السمات الأساسية للشخصية تعتبر امتداد لخبرات طفولية مبكرة .

يبدأ هذا الكتاب بعرض رائع للاتجاه القديم والوسيط نحو الأطفال وكيف فصلت المجتمعات العربية عالم الطفولة عن عالم الرشد حتى أواخر القرن التاسع عشر ، ومرت مئات السنين على الأطفال قبل أن ينظر إليهم على أنهم شخصيات قائمة بذاتها وحتى أصبح الآباء والأمهات يحتفظون داخل محافظهم بصور لأطفالهم - كما يحدث في الوقت الحالي - ويرجع ذلك إلى الرواد الأوائل الذين قادوا إلى التغيير مثل « جون لوك » و « جان جاك روسو » وغيرهم ، ومن هنا كانت بدايات الدراسة العلمية للطفل فمن الرواد اهتم بالدراسة السلوكية للطفل مثل « واطسون » ومنهم من اهتم بدراسة الذكاء مثل « بينيه » ومنهم من اهتم بالتحليل النفسي مثل « فرويد » وهكذا .

يستعرض الكتاب بعد ذلك مناهج البحث في علم نفس الطفل ثم يعرض لبعض المفاهيم الهامة مثل الوراثة والبيئة فالإنسان كائن مرن يستطيع تحقيق كم لا نهائي من أنماط السلوك ، ولذلك أجريت الأبحاث لتقرير ما إذا كانت الفروق الفردية أو الفروق بين المجتمعات ناتجة عن الأسباب الجينية أم البيئية ، وهناك مفهوم آخر وهو التنشئة الاجتماعية حيث يوضح الكتاب دور التنشئة الاجتماعية التي تمكن الطفل من اكتساب أنماط السلوك التي تجعله مقبولاً في المجتمع ، فأظهرت نظريات التعلم عدة طرق لاكتساب السلوك منها التشريط الكلاسيكي لبافلوف والتعلم الاجتماعي لباندورا ، ثم يتناول الكاتبان بالتفصيل مراحل نمو الطفل منذ بدء حياته في رحم الأم وما يؤثر عليه في هذه المرحلة ثم الاستجابات الحسية والحركية للطفل حديث الولادة وكذلك يتناول النمو الحسي - الحركي والمعرفي والإدراكي واللغوي والعقلي في فترة الرضاعة .

ولما كان هذا الكتاب موجه إلى الآباء والمهات والقائمين برعاية الطفل - بالإضافة إلى توجهه إلى المتخصصين - فإنه يوضح دور الوالدين في تقديم الرعاية للطفل خاصة دور الأم كمصدر للحب والاهتمام .

ثم تأتي مرحلة الطفولة المبكرة والتي تستمر حتى الخامسة من العمر وفي هذه المرحلة التي يطلق عليها « مرحلة ما قبل المدرسة أو مرحلة الحضانات المدرسية » يظهر الطفل سيطرة أكبر على المهارات التي اكتسبها في الفترة السابقة بالإضافة إلى اكتساب مهارات جديدة فتتمو شخصيته ويزداد اندماجه مع البيئة الاجتماعية .

وهكذا يستمر نمو الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة وتليها المتوسطة سواء جسدياً أم عقلياً أم نمو في الشخصية والأخلاق أم نمو العلاقات بجماعات الأقران وزملاء المدرسة . ويصل الطفل إلى مرحلة الطفولة المتأخرة وأخيراً مرحلة المراهقة التي يسهل تحديد بدايتها ويصعب تحديد نهايتها ويفرد الكتاب آخر فصلين عن هذه المرحلة ويعطي لها اهتماماً خاصاً ، ومرحلة المراهقة هي مرحلة انتقالية يعبر فيها الفرد من الطفولة إلى الرشد ، فيكون نظرة ثابتة عن نفسه وعلاقاته بالآخرين وبذلك يحقق تقبل - الذات - كما يحقق علاقات اجتماعية مشبعة خاصة مع زملاء الجيل الواحد وصولاً إلى الاستقلال عن الأسرة ، إلا أن المخاطرة الكبرى تكمن في فشل المراهق في تحقيق هذه الإنجازات مما يؤدي إلى اضطراب الهوية وقد يقع المراهق في هاوية الخطورة بطرق متعددة منها إدمانه للمخدرات .

وينقسم الكتاب إلى خمسة أبواب وستة عشر فصلاً ، ويحتوي على قدر كبير من الدراسات العلمية التجريبية ، مع الإشارة إلى كثير من الرواد الأوائل الذين قادوا إلى التغيير أو ساهموا فيه ، ويتميز الكتاب بعرضه لكم كبير من الصور والرسومات التوضيحية بحيث يرصد أكبر عدد من المتغيرات التي تتم في مرحلتى الطفولة والمراهقة ثم ينتهي بعرض قاموس لأهم المصطلحات الواردة بالكتاب .

ونأمل أن يكون هذا الكتاب مرشداً قوياً ودليلاً مفيداً بل ونموذجياً للدارسين والعاملين في مجال الطفولة من معلمين ومرشدين وأخصائيين نفسيين واجتماعيين وأن يفيد بأسلوبه المبسط الواضح الآباء والأمهات والمربين ، ونعتقد أن المعلومات التي يتناولها

الكتاب بالرغم من أن معظمها قائم على دراسات غربية إلا أنها قابلة للتطبيق في ثقافتنا العربية ، ولقد حرصنا على أن تكون الترجمة والمراجعة على درجة عالية من الأمانة وكافية من الإتقان ، ونأمل أن يثري هذا الكتاب المكتبة العربية ، حيث يجوب بالقارئ آفاق ومراحل الطفولة والمراهقة بأسلوب شيق وعرض تفصيلي لأبحاث معقدة يتصف عرضها بالسهل الممتنع وأخيراً وليس آخراً ... نتمنى أن يفتح هذا الكتاب طرقاً عديدة للأبحاث في مجتمعاتنا العربية .

أستاذ دكتور
محمد عزت مؤمن

دكتورة
داليا مؤمن

مقدمة المؤلفين

بينما تحتفظ الطبعة الرابعة من كتاب سيكولوجيا الطفل والمراهق بمضمونها الأساسي وبرغم تشابهها مع الطبعات السابقة نشعر بأننا قد نقحنا الكتاب بطرق عديدة .

ويتبين للقارئ من عنوان هذه الطبعة أننا أضفنا فصلين جديدين عن فترة المراهقة ، مما يجعل الكتاب أكثر تكاملاً وإفادة للقارئ . وقد أضفنا أيضاً قاموساً للمصطلحات آملين بذلك تبسيط القراءة .

تؤكد بعض الكتب الخاصة بعلم نفس الطفل على النظرية ومناهج البحث ، ويهتم بعضها الآخر بشكل أساسي بالحديث عن تجارب التلاميذ الموجهة إلى التلاميذ الآخرين . وقد اخترنا اتباع كلا الاتجاهين لأننا وجدنا كلاهما جذاباً . وبدون نظرية ومنهج للبحث لا يصبح علم النفس علماً بالمعنى الصحيح . ونعتقد بأن الدراسة العلمية لسلوك الإنسان ليست مثيرة فقط ، ولكنها أيضاً مشروع مهم . وقد أدركنا حياتنا باتجاهه .

ويعرف المدرسون أن التلاميذ يتعلمون أكثر بما يرونه من اتصال الأشياء بحياتهم الخاصة وخبراتهم اليومية . فنحن نريد من علم النفس أن يكون ذا جدوى بالنسبة للطلاب إن الطالب بعد أن يأخذ دورات في علم النفس أو يقرأ كتاباً ما أو كتاباً مقررّاً عليه يفهم نفسه والآخرين على الأقل أفضل قليلاً عما قبل ، وهكذا فعل مدرسه أو المؤلف . إن هدفنا هو إقامة جسور بين آراء علماء النفس عن سلوك الطفل ونموه وبين الخبرات اليومية مع الأطفال بما فيها ذاكرتهم عن كيفية كونهم أطفال .

لقد تأثرنا كثيراً أثناء كتابتنا لهذا الكتاب باعتقادنا أن أي موضوع يصبح أكثر خضوعاً للفهم عندما يكون عدد من مظاهره أو أبعاده متواجداً ، فمثلاً باستطاعتنا فهم الطفل بيولوجياً ولكن يزداد فهمنا إذا ما استطعنا رؤيته ككائن اجتماعي وكشخصية تؤثر

على سلوك واتجاهات الآخرين وتتأثر بهم أيضا . لقد حاولنا أن نوضح صورة عن الطفل بالكامل على أمل أن يتمكن القراء من رؤية أنفسهم كيف كانوا عند الطفولة ، وكذلك رؤية الطفل بداخلهم والذي اكتشفوه ويكتشفونه الآن أيضا .

إن مؤلفي كتب سيكولوجية الطفل لديهم ميزة خاصة عن غيرهم ترجع إلى محاولتهم عرض المعرفة العلمية وجعلها في متناول القارئ . هناك أولا مجموعة كبيرة من المواد البحثية والمناقشات النظرية التي تتعامل مع مراحل نمو الطفل . وتكمن المشكلة في كيفية اختيار المواد المفيدة ، وثانياً : أن تطور الطفل هو جزء من خبرة يمر بها كل شخص . فكلنا كنا أطفالاً ويحتمل أن نكون على اتصال مع الأطفال وكثير من الطلاب الذين يأخذون دورات في علم النفس يبحثون عن وظائف مستقبلية ليعملوا بشكل دائم مع الأطفال كمهنة أو مع الأطفال كآباء وأمهات وغالبا كليهما ، من أجل هؤلاء كرسنا كتابنا هذا .

يسرنا أن نقدم الشكر والعرفان لمساعدة كثير من الناس مثل : فريدي لند جرين لاقتراحاتها العديدة في التخطيط وتطوير كل من الطبعتين الثالثة والرابعة وفرنسيس كودستون من جامعة سان فرانسيسكو الذي راجع بدقة الطبعة الثالثة وجمعها وكان مفيدا في تحضير هذه الطبعة كما أشكر الأساتذة الذين قرأوا هذا النص وأرسلوا لنا أفكارهم المتعلقة بالكتاب .

هنري كلاي لند جرين

جينسفيل - فلوريدا

روبرت واطسون

سان فرانسيسكو - كاليفورنيا

البَابُ الْأَوَّلُ
مبادئ النمو

دراسة الأطفال والمراهقين : الآن وسابقاً

إن أكثر الدراسات التي يقبل عليها الطلاب في الكليات والجامعات ليس كما تعتقد أنها دراسة علم نفس الشواذ أو علم نفس الجنس ، ولكنها دراسة علم نفس الطفل . ولا يقتصر الاهتمام بعلم نفس الطفل فقط على طلاب الجامعات ، فعليك فقط أن تلقي نظرة حولك لتشاهد كتباً ومجلات ومقالات وبرامج تلفزيونية وجرائد وقصص تهتم وتبحث في نفس الموضوع .

لماذا اشتهر علم نفس الطفل هذه الأيام؟ قد نجيب بأن علم نفس الطفل شائع هذه الأيام - كما كان دائماً - لأن الأطفال مهمين جداً ، أو أنهم يستعطفونك كي تهتم بهم .

ومع هذا فإن مراجعة مختصرة لكتب تاريخ علم نفس الطفل توضح لنا فكرة أن الأطفال مهمين بالنسبة لنا وقد يرجع لعوامل ثقافية ، ويظهر ذلك من خلال بعض الثقافات مثل أمريكا في أواخر القرن العشرين على وجه الخصوص .

إن أجدادنا قد عاشوا وماتوا منذ مئات الآف السنين دون أن يبدوا أي ومضة اهتمام بالأطفال كأطفال . والاهتمام الذي نبديه نحن الآن هو نتيجة تمازج قيم واتجاهات واقتراحات تميز الراشدين في ثقافتنا الحديثة ، وسنناقش هذه الأفكار بالتفصيل في أماكن مختلفة من هذا الكتاب . وتتضمن هذه النواحي ما يلي :

- ١ - الأطفال ليسوا راشدين مصغرين ولكنهم يختلفون عن الراشدين في جوانب كثيرة .
- ٢ - إذا أردنا أن نساعد الأطفال حتى يكونوا مواطنين اجتماعيين بشكل ملائم فإنه علينا أن نحاول فهمهم .

- ٣ - بفهمنا للأطفال نتمكن من فهم أنفسنا .
٤ - أن أغلبنا يلتقي بالأطفال كل يوم وكثيرون من بيننا يتطلعون لكي يكونوا آباء أو معلمين وكلنا مررنا بتجربة الطفولة .

الاتجاهات القديمة والوسيلة تجاه الأطفال

نظر قدماء اليونانيين والرومان إلى الطفل على أنه مواطن المستقبل وعضو من أعضاء الأسرة مع إعطائه بعض الحقوق والمسؤوليات المحددة ، كان الأطفال يقيمون على قدر أهميتهم في العائلات متوسطة الطبقة أو فوق المتوسطة ، وهو ما تدلنا عليه الأثرية المكتشفة عن الأطفال والتي وجدت في حفر في الأرض المحاذية للآثار اليونانية والمدن الرومانية .

وعند ابتداء العصر الوسيط المسيحي ، بدأت الحياة تتركز حول الراشدين وظهرت وجهات نظر عديدة وفقد الأطفال « والنساء أيضًا » مركزهم في المجتمع . وقد رأى آباء الكنيسة أن الجنس البشري كله ولد في الخطيئة ، لأن آدم قد وقع في الخطيئة وهكذا فإن الأطفال بالتالي أصبحوا رمزا لهذه الخطيئة وأصبحوا أيضًا فاسقون بالفطرة ، وقد سيطرت فكرة تطهير الخطيئة الأصلية من الأطفال على مراكز العناية بهم لعدة قرون لاحقة .

وخلال العصر الوسيط كان هناك غموض كبير (والذي استمر في القرن الثامن عشر والتاسع عشر) عن الفروق الكبيرة بين الراشدين والأطفال . ولم يكن واضحًا متى تنتهي مرحلة الطفولة ومتى تبدأ مرحلة الرشد .

وكما أشار فيليب أريس (Philippe Aries, 1962) في مراجعته للآراء التي كتبت عن الطفولة خلال القرون أن الأطفال منذ السنة الثالثة أو الرابعة من العمر يبدأون بأخذ دورهم في جزء كبير من حياة البالغين العملية في أغلب المجالات ، وذلك في العصر الوسيط .

وكان هناك فرق بسيط بين لباس الراشدين والأطفال وعندما قرر فنانون من العصر الوسيط تصوير الطفل رسموا مع وجه الطفل جسم ذو بنية قوية وزي رجل بالغ ولكن بحجم أصغر .

وبقي رسم الأطفال بهذا الشكل حتى سنة ١٤٣٠ عندما نحت « لوقا ديلا روبيا Luca della Robbia » من فلورنسا تمثالاً من الرخام لشرفة الموسيقى في الكنيسة مزينة بصور لأطفال يغنون ويرقصون يشبهون الأطفال بالفعل وهكذا فقد نحت أهم وأول رمز يمثل الأطفال الحقيقيين .

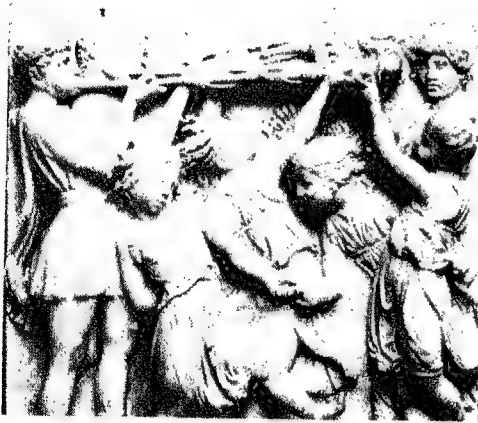
ولم يهتم المجتمع الغربى بفصل عالم الطفولة عن عالم الرشد حتى أواخر القرن التاسع عشر عندما بدأوا بالإقدام على مثل هذه الخطوات لنقل عالم الطفل إلى مرحلة جديدة ، وذلك بمنح ثياب مميزة ولم يحدث هذا التفسير إلا في الطبقات الوسطى والعليا من المجتمع ثم بعد ذلك وبالتدرج حدث فى الأسر الدنيا من المجتمع .



يبدو أن الناس خلال العصور الوسطى كانوا غير واعين بخصائص الأطفال المتفردة . وهى الخصائص التى تجعل منهم أطفالاً بمعنى الكلمة . وهذا ما ظهر فى أعمالهم .

وهذه اللوحة الفسيفسائية للقرن الحادى عشر يساراً تشير إلى الطفل يسوع المسيح بلامح شاب ولم يبدأ التمييز بين ملامح الرجل والطفل إلا عند بداية عصر النهضة .

والصورة أسفل تشير إلى أحد الصور المنحوتة على جدار من رسم (لوقا ديلا روبيا) فى سنة ١٤٣٠ لأطفال يغنون .



وهكذا مضت مئات السنين على الأطفال قبل أن ينظر إليهم على أنهم شخصيات قائمة بذاتها . أما الآن فيحتفظ الآباء والأمهات بصور لأطفالهم داخل محافظهم وشنطهم ، وفي كل بيت يوجد سجل لحفظ الصور لمراحل الطفولة وحتى مرحلة بلوغ الأبناء ، ولكن هذا الشيء لم يكن مهمًا خلال العصور الوسطى حيث اعتبروا مرحلة الطفولة غير هامة ليحتفظ الأهل بسجل عن مراحلها (Philippe Aries, 1962) .

لم يعتبر الأطفال أشخاصًا لعدة قرون ولم يعترف بحقوق أساسية ولهم ، ولكن على العكس كانوا مصدر إزعاج وجزء من الممتلكات ، وفي زيارة قام بها إيطالي إلى إنجلترا حوالي سنة ١٥٠٠ أشار إلى أن عامة الأطفال هناك يوضعون في السنة السابعة وحتى التاسعة من العمر من كلا الجنسين في أماكن تدريب حرفية ، حتى بينما يرسل أبناء الطبقات النبيلة للتدريب في بيوت أناس آخرين وكان هذا التقليد سائدًا لدرجة أنه من يخرج عن هذا التقليد كان يتعرض للنقد الشديد (Queen and Habenstein, 1967) .

الرواد الذين قادوا إلى التغيير :

أول كاتب كان له الأثر الكبير في إحداث تغيير في هذا المنظور كان « جون لوك » (١٦٣٢ - ١٧٠٤) وهو الذي أشار إلى أن الأطفال يختلفون عن الراشدين وأنهم يستحقون عناية خاصة .

وفي سنة ١٦٩٣ نشر بحثًا بعنوان « بعض الأفكار الخاصة بالتعليم » . وأوصى أن يكون للأطفال حرية التعبير عن مشاعرهم وأن يكتبونها عند الضرورة . وهو لا يوافق على تدريب الأطفال على الحرف أو توظيفهم عند عائلات أخرى محتجًا على أن العائلات لهم وظيفة كبيرة في الاهتمام بالأطفال وواجبهم هو تربية وتنشئة أطفالهم كي يبقونهم بقربهم قدر المستطاع .

وحيث أنه يعتبر مثالًا جيدًا ، فقد كان قدوة . وعلى عكس المفهوم « الكافيني » الذي كان سائدًا في مسألة تربية الطفل ، كان موقفه تجاه الأطفال حديثًا ومتطورًا فيقول « إن أهم أسلوب أن تجعلهم يعملون ما يشاءون من الرياضة واللعب » .

ومع أن كتاب « لوك » كان موجهاً بشكل أساسي إلى الطبقة الراقية الإنكليزية . إلا أنه لفت انتباه جميع الناس في الجزر البريطانية وفي أوروبا وكان من العلامات البارزة في تأسيس نظريات التعليم .

كاتب آخر كان له تأثير كبير في مواقفه تجاه الأطفال وهو الفرنسي - السويسري «جان جاك روسو» (١٧١٢ - ١٧٧٨) والذي شابه « لوك » في رفض الأفكار القديمة عن الخطيئة وعن الحرمان الطبيعي للطفولة .

ومع أن توصيات « روسو » بخصوص تربية الأطفال مليئة بالعقبات والتناقضات ، ولكن من خلال قراءة هذه التوصيات يتضح احترامه للأطفال كأفراد .

فعلى سبيل المثال يقول : لا يجب على الأهل الإصرار على الطفل بترديد عبارة « سامحي » لأن الطفل بريء إذ يرتكب الذنب وبالرغم مما يرتكب من أخطاء في تصرفاته فهو لا يرتكب أخطاء أخلاقية وهو لا يستحق عقوبة أو تأنيب .

وفي درس آخر يحذر روسو من « زيادة العلم » فيقول :

« اترك روح الطفولة تسيطر على أطفالك واحذر أن تعطيهم شيئاً يحتاجونه اليوم إذا كان بالإمكان تأجيله بدون خطر إلى الغد » .

وشرح روسو إيمانه القوي بالفطرة الصالحة داخل الطفل ، « فالطفل يرى كل من حوله يحاول مساعدته لأنه يميل للمشاعر الرقيقة بطبيعته ، ومن هذه الخبرة التي يكتسبها يعتاد على التعامل بلطف المشاعر تجاه الآخرين » .

وتتغير وتخبط هذه المعاملة اللطيفة كلما انغمس الطفل في المجتمع ، ومن ثم يصبح « غيورا ومخادعا ومحباً للإنتقام » .

و« لوك » مثله مثل أرسطو الذي جاء قبله بفترة طويلة نظر إلى الطفل على أنه واسطة مرفهة ومسألة يتشكل حسب البيئة التي حوله .

وكان لآراء روسو تأثيراً كبيراً على كثير من المهتمين بشئون الطفل وخصوصاً « جان بياجيه » عالم النفس السويسري وهو العالم الذي سوف نستشهد بأقواله وأفكاره كثيراً في هذا الكتاب .

الرواد الأوائل في دراسة الطفل :



جون لوك (١٦٣٢ - ١٧٠٤)



جان جاك روسو (١٧١٢ - ١٧٧٨)



جون هانريش بستالوتشي (١٧٤٦ - ١٨٢٧)



تشارلز داروين (١٨٠٩ - ١٨٨٢)

وكذلك فعل سويسري آخر هو « جوهان هنريش بستالوزي » (١٧٤٦-١٨٢٧) وكان من الرواد في الإعتراف بأهمية فهم سلوك الطفل . فأفصح عن إيمانه بالخير المتأصل فى الطفل فطرياً وهو يرى أن الأم هي المعلم الأول الأهم للطفل ، وهو يدفعها لكي تشعر بمشاعر الأمومة لديها مؤكداً أن الأم - حتى وإن لم تكن تحاول شعورياً تعليم طفلها تحاول تهدئته وشغله - فإنها تفتح له العالم أجمع وتجهزه لاستعمال حواسه وقوى ملاحظته .

الثورة الصناعية والقرن التاسع عشر :

بالرغم من أن أفكار « لوك » و « روسو » و « بستالوزي » كان لها تأثير على الأفكار السائدة الخاصة بالعناية بالطفل فإن الحياة بالنسبة للأطفال لا تزال متجهمة . وموقف الطفل الفقير أسوأ لأن الأطفال الفقراء يؤجرون أو يوظفون لدى أصحاب المصالح الذين يعاملونهم معاملة فى غاية السوء .

وعندما كانت الثورة الصناعية تشق طريقها في النصف الثاني للقرن الثامن عشر أصبح استغلال الأطفال قائماً على نظام الرق ، وكانت ظروفهم سيئة للغاية لدرجة أن البرلمان البريطاني في سنة ١٨٠٢ أصدر قانوناً يحدد عمر الأطفال المستخدمين بستة عشر سنة ، ويحدد ساعات العمل حتى اثنتا عشرة ساعة بدلاً من ستة عشر ساعة أو أكثر فى بعض الأحيان . ومن سوء الحظ لم تكن هناك تدابير لخرق القانون . فكان أصحاب المصالح يتجاهلون هذا القانون لسنوات عديدة (Gouines, 1974) .

كان الأهلى يعتبرون أن واجبهم هو « كسر الإرادة » لأطفالهم إذ كانوا يعتقدون بأن التربية العنيفة هي فقط التي تجعل الطفل مؤهلاً لأن يكون عضواً مقبولاً اجتماعياً . وقد كتبت امرأة أمريكية من الطبقة المتوسطة مقالاً في مجلة سنة ١٨٤٣ واصفة رد فعل زوجها عندما رفضت ابنتهم البالغة ستة عشر شهراً من العمر القول « أمي العزيزة » فكان عقابها أن تركها منفردة في غرفة تبكي بصوت عال لمدة عشر دقائق ، وبعدها أخرجها من الغرفة وأمرها أن تقول « أمي العزيزة » وعندما أصرت الطفلة على الرفض صفعها وأمرها مرة أخرى وقد استمر هذا العمل يتكرر إلى أن قالت الطفلة بعد أربع ساعات من المحاولات وأطاعت الأمر (Sunley, 1955) .

عصر تعليم الأطفال :

بينما كانت الثورة الصناعية تستجمع قواها تحقق الأهل والموظفون من أن التدريس شيء مهم بالنسبة للأطفال ، فقد تطور العالم إلى عالم اقتصادي مما يتطلب موظفين قادرين على أداء وظائف بسرعة الأيدى وبالعضلات القوية .

وأن المهارات المطلوبة لكثير من الوظائف لا يمكن تعلمها بالتقليد كما هو الحال لأي محترف ، وقد تطلبت التغيرات السريعة في المجتمع موظفين لديهم فهم واسع ومهارات اجتماعية وذنية جيدة وباستطاعتهم العمل في منظومة واحدة . فيبدأون ويديرون مشروعاً مدنياً كأعضاء في مؤسسة يؤدون أعمالاً مختلفة في مجالات ومؤسسات اجتماعية متنوعة .

وأصبح التعليم المدرسي - الذى كانت النخبة فقط هي التي توفره لأبنائها - يمثل النموذج الأول بنجال أوسع فى التعليم ، حيث كان هدفه الأول معرفة القراءة والكتابة فقط ، وتبع ذلك محاولة فهم العالم بعاداته وتقاليده وممارساته .

ومن ثم ظهرت مناهج مدرسية حديثة ، أما التربية العائلية العيفة فقد انتقلت إلى المدرسة ولم تتغير فعلياً ولكنها كانت أكثر حكمة بإدارة معلمى المدارس والذين تأكدت لهم حقيقة أن هذه الطريقة لا تجدى وأن هناك تعديلات لابد من تنفيذها في مناهج التعليم وموادها لكي تلائم مستويات الأطفال ونضجهم ، ومبدئياً فإن الأهل يملكون حق الاختيار ويقررون إذا ما كان على أولادهم أن يحضروا إلى المدرسة ، ولكن وبعد ذلك وفي أواخر القرن التاسع عشر ، صدرت قوانين مهمة لبعض الولايات وحكومات المقاطعات في شمال أمريكا حيث أقرت هذه القوانين التعليم الإلزامي .

وفي البداية كان الوقت المقرر قضائه في المدرسة في حدوده الدنيا ، ولكنه استمر في التزايد حتى اليوم . وأصبح يمثل نصف الوقت المصروف في الاستيقاظ من عمر الست سنوات حتى السادسة عشرة . جاعلاً الأطفال يتعلمون لمرحلة أطول وذلك لزيادة كمية المهارة التي تحتاج إلى فهم ، وبدأ المعلمون المتخصصون في مجال علم نفس الطفل في حل مشاكلهم حول طريقة التعليم والإجابة على استلهم من خلال إدارة الصفوف .

ولكن مشكلة المعلمين أكثر تعقيداً حيث أن أول كتب مدرسية عكست أفكار واهتمامات البالغين وهي مختلفة عن تلك التي كتبت للأطفال ، ومن أجل ذلك ، فإن مؤلفي الكتاب المدرسي وكذلك الناشرين قد وجدوا أنفسهم مجبرين للتحويل نحو مجال علم النفس

ليساعدهم على اختيار مواد وطرق للتواصل ليست فقط مناسبة للأطفال ولكنها أيضاً تزيد دوافعهم في التعليم .

بدايات علم نفس الطفل

السيرة الذاتية للطفل

في أواخر القرن التاسع عشر تزايدت المعلومات التي أُلقت الضوء على الطبيعة التكوينية للطفل ويعتبر « تشارلز داروين » (١٨٠٩ - ١٨٨٢) الذي عُرف من خلال نظريته وهي نظرية الارتقاء كان من أوائل الذين قاموا بملاحظات منظمة عن تصرفات الطفل .

وفي سنة ١٨٧٧ نشر مذكرات عن طفولة ابنه ، مبنية على ملاحظات بدأها منذ سنة ١٨٤٠ . وقد أظهرت الدراسة أن داروين عاطفي ومتفهم وأب حنون وذلك بتماشيه مع روح ذلك العصر .

وقد زاد بحث داروين وزملاؤه حول نظرية النشوء والارتقاء ودراساتها من اهتمامات دارسي علم نفس الطفل . وقد استخدمت نتائج دراسة الطفل لفحص نظريات ارتقاء الإنسان من الحيوان ، وذلك لأن الطفل كان يعتبر حلقة وصل بين الحيوان والعنصر البشري .

ونظرية الخلاصة- المتفقة مع هذه الفكرة- رأت أن كل طفل يعيش أو يمر بنجاح خلال المراحل المختلفة من الارتقاء في حياة الحيوان (وصفت بعبارة « علم الوجود » وهو خلاصة النشوء العرقي والتي يفضل اعلامها من العصر الحديث صياغتها بفخر) ، ان زحف الطفل هو نسخة مطابقة لسباحة السمك وزحف وحركة الثدييات تشبه حركة الرجال . وقد فتش الباحثون عن مغزى هذا السلوك بالذات والذي استمر في البقاء منذ عصر الانسان ما قبل التاريخ . كما تعكس حقبة « داروين » أن الطفل البدائي تعلق بأمه من أجل الحماية .

ولقد كانت هناك أبحاث أكثر طموحاً من تلك التي قام بها « داروين » تتعلق بتاريخ حياة الطفل وهي للفيلسوف « وليام تيري براير » (١٨٤١ - ١٨٩٧) الذي أخذ يدون

ملاحظات دقيقة عن أولاده وتصرفاتهم في أول أربع سنوات من حياتهم مسجلاً انعكاساتهم وتطورها وتأثير الخبرة والتعلم عليهم . وفي سنة ١٨٨٢ نشر ملاحظاته تحت عنوان « عقلية طفل » وهو أحد أقدم الكتب المنشورة عن علم النفس .

إن المستندات العلمية التي يمكن تسميتها « طبيعية » تتضمن بعض الضعف . ذلك إن للملاحظين مقاصدهم ونواياهم المحايدة والموضوعية . فهم موجهون لرؤية شيئاً يبحثون عنه ، وقد يكون هدمهم تسجيل العوامل الإيجابية ، وهو تحيز يمكن فهمه ، عندما يسجلون تصرفات أبنائهم . وأكثر من ذلك فإن طرقهم لم تكن منهجية . فقد سجلوا ملاحظاتهم في الغالب بعد أن وقع الحدث . ولم يكن الأطفال المقصودون بالدراسة . وبالرغم من هذا الضعف ، فإن تاريخ هؤلاء الأطفال أو غيرهم قد وضع الأسس العامة لبناء سجلات أخرى لدراسات تالية عن الأطفال والتي أوجدت أسئلة ، أجابت عنها فيما بعد الدراسات التجريبية المتطورة .

ستانلي هول وحركة دراسة الطفل :

لقد ساهمت كتابات داروين - وليام براير في حماس أوروبا للقيام بالدراسات الطبيعية للطفل .

وقد تحمل « ستانلي هول » (١٨٤٤ - ١٩٢٤) عالم النفس نقل هذا الحماس إلى أمريكا ، و « هول » الذي يعتبر رائد حركة دراسة الطفل التزم بفكرة « إن علم التطور في صلب مشكلة فهم الإنسان » (Kessen, 1965) وقد اتخذ بنظريات « داروين » عن التطور وإعادة التجميع حيث اقتنع بأن التطور الخاص بكل فرد يعود إلى خبرات أجداده في مراحل مختلفة خلال التاريخ الطويل للعنصر البشري .

ومن أجل تأمين المعلومات المدعمة لنظريته هذه ، طلب « هول » من المدرسين أن يسألوا تلاميذهم عن تجاربهم ، وقد ساعدت المعلومات التي نقلها المدرسون إلى « هول » في جمع معلومات كبيرة عن الأطفال وتصرفاتهم ، وكذلك عن انطباعاتهم ومشاعرهم ومشاكلهم ومعتقداتهم .

واكتشف « هول » أن هذه الكمية الهائلة من المعلومات هي مصدر للمعلومات لمجموعة من مشاريع الأبحاث والتقارير المنشورة حول كذب الأطفال وما تحويه أفكارهم .

السرواد فى حقول التعليم وعلم النفس الذين أثروا فى توجهات علم نفس الطفل
فى أوائل القرن العشرين .



ج . ستانلى هول (١٨٤٤ - ١٩٢٤)



الفرد بينيه ١٨٥٧ - ١٩١١



لويس ماديسون تيرمان (١٨٥٧ - ١٩٥٦)



ماريا مونتيسورى (١٨٧٠ - ١٩٥٢)

إن مجموعة المعلومات التي بنيت على أساسها هذه التقارير كانت كلها بشكل أساسي استبطانية بمعنى أنها مبنية على ملاحظات قام بها الأطفال عن طريق تصرفاتهم ، ويعتبر الاستبطان على كل حال أسلوب علمي مقبول في أيام « هول » وقد بقيت هذه المعلومات غير ذات شأن حتى ناقشها «جون واطسون» والدارسون للأمور النفسية الذين أتوا بعد « هول » بوضع سنين إلى أن حظيت بالاستحسان .

وقد اعتبر من الناحية المنهجية - توجه « هول » تطويراً للدراسات السابقة والتالية ذلك لأنه طور واستخدم تقرير مقنن عرف بالاستبيان ، وفي دراسته الأولى - على سبيل المثال - اختار مدرسين بعناية ودربهم بطريقة منظمة موحدة والتقى بهم باستمرار للتقييم والمناقشة خلال جمع المعلومات .

وبعدها باشر هو وتلاميذه بتمرير الاستبيانات ذات المواضيع المختلفة على المعلمين وعلى الأهالي في البلاد . وهكذا جمعت معلومات جمة في خلال فترة محددة نسبياً غطت منطقة جغرافية واسعة .

وقد وسع « هول » مجال بحثه بنشر الاستبيانات بين بعض البالغين طالباً منهم أن يكتبوا عن خبراتهم عندما كانوا أطفالاً ، وأعطت هذه المصادر بيانات قام بنشرها على شكل تقارير عن شهية الأطفال ومخاوفهم وعقابهم وأحلامهم ، وألعابهم المفضلة وأحاسيسهم المبكرة بذاتهم وعلاقاتهم وقدراتهم الحركية .

وعند تحليل المعلومات التي جمعت من خلال نموذج الاستبيان الذي ابتدعه « هول » ، استعمل أبسط الأساليب الإحصائية . وقد جعلت الأسئلة المباشرة الموجهة للأطفال لسوء الحظ جعلتهم يتهربون ولا يهتمون في إجاباتهم معطين الإجابة التي يعتقدون أنه يريدونها ، وكذلك أخطأ الموظفون غير المدربين الذين أوكل إليهم مساعدته إن كان بالإضافة أو بالحذف . كما مزج الأهل والمعلمون في تقاريرهم بين فحوصاتهم غير العلمية وبين عواطفهم .

وهذه المبالغة أثبتت أن هناك نقصاً في حركة الدراسة المبكرة للطفل . حتى « هول » نفسه فقد حماسه ووجه نشاطه نحو أمور فرعية أخرى مثل « علم النفس الديني » على الأخص وعملية التقدم في السن ، ومع أن حركة دراسة الطفل في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين ساهمت إيجابياً في دراسة علم النفس في مراحل النمو الأولى ،

وفقد قادت إلى الاعتراف بقيمة الدراسة الموضوعية والعلمية لسلوك الأطفال وزادت الوعي بعيوب الملاحظات الخاطئة وغير المنظمة وجعلت الناس يعترفون بأهمية الطفولة كموضوع مهم للبحث . وأكثر من ذلك فإن استبيان « هول » أصبح سائدًا حتى في طرق المسح الحديث وفي اختبارات الشخصية .

بينيه واختبار الذكاء :

في سنة ١٩٠٤ قام الوزير الفرنسي للتعليم بتعيين لجنة تحدد اقتراحات تزود بها مدارس باريس للأطفال المتأخرين عقليًا . واقتراح أفضل طرق التعليم الممكنة أيضًا . فقررت اللجنة أنه لا يجب أن يُحول طفل يعتقد بأنه متأخر عقليًا من الصف إلا بعد أن يعمل له اختبار . وكانت مهمة « الفرد بينيه » (١٨٥٧ - ١٩١١) تطوير واستعمال مثل هذا الاختبار وسمي اختبار « بينيه - سيمون » وهو رائد اختبارات علم النفس المقبلة ، وكان نتيجة مباشرة لقرار إداري .

وكان أول تقدم أحدثه « بينيه » في اختبار ذكاء هو ترك الطرق المصطنعة المبسطة في المختبرات والتي كانت تستعمل في الاختبار العقلي ، حيث استخدم الباحثون الأوائل المهمات القصيرة السهلة لاختبار هذه القدرات مثل القدرة على تقدير المسافة - وسرعة رد الفعل ، فقد اكتشف بأنها ذات قيمة تنبؤية قليلة أثناء العمل مع الأطفال . وبعد عدة سنوات من الأعمال التحضيرية قرر « بينيه » أن يركز فقرات اختباره على الأجزاء الأكثر تعقيدًا والأكثر واقعية في الحياة اليومية . وأول مقياس لهذا الأمر وضعه بالتعاون مع « تيودور سايمون » سنة ١٩٠٥ ، فكان هناك خمسين اختبارًا بما فيها تلك التي تحتاج إلى معلومات لفظية عن أجزاء الجسم الإنساني مثلًا وتسمية أشياء عامة وعمل رسوم من الذاكرة ومحاولة اكتشاف الكلمة الصحيحة لإكمال الجملة وتعريف المصطلحات المبهمة ، وقد رتب الاختبارات تبعًا لدرجة صعوبتها .

لقد شارك « بينيه » مرة أخرى سنة ١٩٠٨ و ١٩١١ وذلك بمراجعة المقياس الذي وضعه فجمع الاختبارات حسب العمر الذي عادة ما ينجح الأطفال في الإجابة عليه . والعمر العقلي هو درجة النمو العقلي للفرد ، وذلك بمقارنة إنجازاته مع إنجازات أفراد آخرين من نفس العمر الزمني . هكذا فإن العمر العقلي لطفل عمره عشر سنوات

هو درجة نمو العقل مقارنة بمتوسط أعمار الأطفال في سن عشر سنين ، وذلك بالرغم من أن طفلاً آخر قد يكون لديه أكثر أو أقل من القدرات العقلية .

ويصبح الحصول على المتوسط إطاراً مرجعياً من أجل تفسير نتائج الاختبار ، بالطبع إن المقارنة غير الناضجة التي تستعمل شيئاً شبيهاً لهذا المفهوم كان شائعاً من قبل كما قيل في الملاحظات مثل (لم يعد لديه إحساس أكثر من إحساس طفل) ولكنه كان عمل « بينيه » والذي أسس عن حق تقييماً للدكاء بشكل كمي .

وفي الولايات المتحدة قام « لوي ماديسون تيرمان » وهو تلميذ « لستانلي هول » بإعادة تقنين وتوسيع المقياس الأصلي « لبنيه سايمن » ، من أجل الاستعمال الأمريكي له وقام بنشره سنة ١٩١٦ تحت اسم مقياس « ستانفورد - بينيه » لقياس الذكاء عند الأطفال (حيث أجرى تيرمان عمره في جامعة ستانفورد) وفي الحقيقة لا نبالغ إذا قلنا بأن المهمة الأساسية لكثير من علماء النفس لسنوات طويلة هي استعمال مقياس « ستانفورد بينيه » في العمل على الأطفال .

وللمقياس قيمة كبيرة حيث كان مقنناً بدقة وموضوعية . فقد أنشئ من أجل العلم الدقيق على الأخص في حينه ، وهو كأداة أثبتت فعاليتها في التنبؤ بالوضع التعليمي لأطفال المدارس للمساعدة في تشخيص الخلل العقلي عند الأطفال . وكشف عدة مشاكل نفسية عندهم وجعلهم خاضعين للبحث .

ويرجع تزايد استخدام مقياس « بينيه » وتبنيه في الولايات المتحدة إلى ظروف أشارت إلى أنه ظهر في الوقت المناسب ، وقد أصبح الحضور إلى المدارس ملزماً وأقر ذلك بحماس ، وقد زادت فترة الدوام في المدارس ، وبدى الأولاد المتخلفون في المدارس عقبة في طريق التقدم . وظهرت انحراف الأحداث كمشكلة اجتماعية تضغط على رخاء الحياة الاجتماعية ، وصارت الوقاية من العيوب العقلية الانفعالية مشهد من المشاهد الأمريكية المميزة . وقد تطلبت هذه المشاكل مزيداً من الاهتمام لوضع أداة مقننة تجب ما فشلت عدة مراجعات من مقياس « ستانفورد - بينيه » والتعديلات الحالية له قد أخذت مكانها سنة ١٩٦٠ .

مونتييسوري وتدريب الحواس :

« ماريّا مونتييسوري » (١٨٧٠ - ١٩٥٢) هي أول امرأة تمنح درجة في الطب من جامعة إيطالية وقد أبدت اهتماما « بالغاً » منذ بداية حياتها بتعليم الأطفال المتخلفين عقلياً بتبنى طرقاً مأخوذة عن الطبيب الفرنسي « ادوارد سيغان » ركزت على طريقة التدريب على مهارات حركية وإدراكية ، وقد وصلت إلى نتائج مذهلة ، واستطاع الأطفال المعاقين عقلياً الذين دربتهم تحطّي الامتحان المحدد لهم في القراءة والكتابة الموضوع للأطفال العاديين . وقامت بفتح مدارس عديدة في الأحياء الفقيرة في روما للأطفال من سن ثلاثة إلى ستة أعوام ، وحيث أنها تعاملت مع هذه الفئة من الأعمار اكتشفت أن طريقة التعليم التي تركز على مواد بسيطة (مكعبات كبيرة - خرز - مسطرة قياس) وما شابه ذلك ، تلفت انتباههم إلى المشكلة التي يجب أن يعملوا على حلها ولمدة ساعة من الوقت .

وقد ركزت « مونتييسوري » على النمو الطبيعي للأطفال بشكل عام ، ومن خلال الطريقة التي استعملتها يقدم المعلم لكل تلميذ مجموعة الأدوات اللازمة ويتركه على حريته في طريقة استعمالها وفي نفس الوقت يراقبه ليرى إذا كان رد الفعل عنده مناسباً فإذا لم يكن مناسباً فإن الأستاذ حينها يتدخل فيبدل المواد بمواد مختلفة والتي قد يقابلها الطفل بالرضى فتكون مناسبة . وهناك أجهزة تستعمل لبعض أنواع التعليم والتي تنتسب بدورها إلى « فترات الحساسية » وهي مراحل حياة الطفل البيولوجية والنمو العقلي وذلك عندما يفترض أنه أصبح يتجاوب مع بعض التجارب والخبرات .

ومع أن تجارب « مونتييسوري » كانت شكلية على الأغلب بالمقارنة مع الممارسة الفعلية لحضانات الأطفال هذه الأيام فقد كانت شيئاً « خارقاً » للعادة في عصرها . وقد اعتمد أسلوبها على تنشيط التغيير أكثر من المدارس الإيطالية ، التي تطلب من الأطفال أن يظلوا في مقاعدهم لتدوين حقائق من كتبهم المدرسية وليكملوا دفاترهم والتي كان كل واحد منها يشبه الآخر ، وقد هاجمت « مونتييسوري » التعليم التقليدي بأكمله بأن الأطفال المعلمين بهذه الطريقة التقليدية لن يكونوا منظمين بل غير مؤدبين .

ولكن المسؤولين عن المدارس ردوا بنفس الأسلوب بأن ما تقدمه ويسمح للأطفال بالحركة ويشجعهم على الاكتشاف ، كان محطماً للتربية والتهذيب . والتدريب على طريقة « مونتيسوري » يشير إلى أن الأطفال المشكلين يستمتعون ويهدأون أثناء العمل بأدوات التعليم . لقد كان هناك محاولة خلال الفترة الأخيرة لإحياء طريقة « مونتيسوري » وحركتها ، ولكنها تبدو الآن خارج مجال التعليم في وقتنا الحاضر في أمريكا .

والذي كان في يوم ما جوهرياً يبدو الآن وكأنه ينحو صوب الاعتماد على الحزم والصلابة ، في المطابقة « لورا بيرك ١٩٧١ » والتي أعدت استطلاعاً حول تأثيرات بيئة حضانات الأطفال على تصرفات الأطفال . وقد اكتشفت بأن طريقة « مونتيسوري » تدعو إلى درجة عالية من النظام والروتين . وبالمقارنة مع حضانات الأيام الحالية العادية حيث يمكن للأطفال أن يعملوا ما يشاءون بالوسائل التعليمية . فإن مدارس « مونتيسوري » قد هيأت محيطاً « ملائماً » مزودة بإدارات مشيدة ومجموعة بنود دينية تفيد في نشاطاتهم .

وقد وجد المعلمون على طريقة « مونتيسوري » أنه من المهم التدخل لتوضيح كيفية استعمال الأدوات والتدخل عندما يستعمل الأطفال هذه الأدوات بطريقة غير صحيحة . وهناك قليل من التفاعل بين الأطفال من خلال مدارس « مونتيسوري » التقليدية القديمة مقارنة مع المدارس الأخرى الخاصة بالأطفال ، لأن الأطفال يتدربون في مجموعات تحت إشراف المعلمين أو يشغلون مهام تطلب تركيز .

وقد لاحظت « بيرك » أيضاً أن الطفل الناجح في مدرسة « مونتيسوري » كان متأقلماً « ومطيعاً » . وذلك لأن هناك عدة قوانين صارمة مفروضة عليه وأن نجاحه يعتمد على تمشييه وإطاعته لهذه القوانين . وفي السنوات الأخيرة استخدمت مدارس « مونتيسوري » بعض الطريق القديمة ففي حين استخدم المعلمون الأدوات التي ابتكرها « مونتيسوري » فقد حسنوا أساليب استخدامها من أجل ملائمة الفلسفة التعليمية . الأكثر تحررية . إنه تهكمي إلى حد ما أيضاً بحيث إن مجموعة « مونتيسوري » والتي كانت أصلاً ناجحة مع المتأخرين عقلياً ومع أطفال من الأحياء الفقيرة في روما والآن يقدم العلم للأطفال الطبقة الوسطى الأكثر تعلماً والأعلى ماديّاً .

واطسون والسلوكية :

بينما كانت « مونتيسوري » تدخل أساليب عصرية إلى مناهج التعليم الأوروبي وكان « بينيه وسيمون » يقيمان تجارب عن طريق المقياس العقلي بدأ علم النفس الأمريكي يتطور بمنطق قوي ويتقدم بخطوات جريئة في الأبحاث الأمبيريقية - السلوكية ، وكان الوجه الأبرز في هذه الحركة « جون واطسون » (١٨٧٨ - ١٩٥٨) الذي أكد على أن المتخصص فى علم النفس يجب أن يتوقف عن دراسة العقل والعمليات العقلية . وأن يركز على جوانب السلوك الإنساني التي يمكن ملاحظتها مباشرة ويمكن أيضاً قياسها بسهولة . وقد وجد « واطسون » أنه من المستحيل استعمال الاستبطان - وهي الطريقة المعترف بها في علم النفس الحديث - أثناء دراسته للأطفال الرضع وفتران المختبرات .

وقد توصل بعض علماء النفس الذين ركزوا على الاستبطان إلى أنه من المستحيل دراسة الطفل علمياً لأنه لا يستطيع تسجيل خبراته الشعورية بدقة ، وباستبعاد الاستبطان ، برر « واطسون » احتمالات إمكانية إجراء الأبحاث على الرضع والأطفال . وفي بعض تجاربه مع الأولاد استعمل « واطسون » الأساليب الشرطية التي طورها عالم النفس الروسي « بافلوف » (١٨٤٩ - ١٩٣٦) ، فقد لاحظ « بافلوف » أنه إذا قرع الجرس قبل أن يعطي الكلب طعاماً فإن الجرس وحده سوف يثير اللعاب عند الكلب أي نفس رد الفعل عندما يوضع الطعام في فم الكلب . ولهذا فإن أي عمل يتجارب معه الحيوان ويكون متميزاً يصبح مشروطاً بمثير معين يتكرر ظهوره فى نفس الوقت (سوف نقوم بشرح حالات « بافلوف » في الفصل الرابع) . وقد طبق « واطسون » عملية التعلم الشرطى على المواليد الجدد ليتحقق من رد الفعل الانفعالى لديهم .

وكان أهم مثال لديه هو الطفل « ألبرت » البالغ أحد عشر شهراً الذى تربى فى المستشفى فعندما فحصه لأول مرة لم يصدر عنه أي رد فعل به خوفاً أو عندما يقدم له الفأر الأبيض أو الأرنب الأبيض أو قناع من القطن الأبيض كان يمسكها جميعاً بدون خوف ، ولكن عندما ضُرب قضيب من الحديد فأحدث صوتاً حاداً عندها خاف « ألبرت » . وعندما جرب « واطسون » عملية التعلم الشرطى مع « ألبرت » فقدم له فأراً أبيض ، وحالما كادت تصل يده إلى الفأر ضرب قضيب الحديد معطياً صوتاً عالياً يقفز « ألبرت » بعنف دافئاً وجهه فى الفراش ، وعندما قدم له الفأر مرة أخرى وصل « ألبرت » إليه

ومرة أخرى ضرب قضيب الحديد وصدر الصوت العالي ، وفي المرة الثالثة عندما تكررت العملية ورأى الفأر لم يتقدم إليه . وتكرر نفس الحدث بعد أسبوع فلم يعد يده إلى الفأر رغم عدم سماعه للصوت . وعندما وضع الفأر قرب يده أبعدها عنه . قطعاً التعرض لرؤية الفأر وصوت ضرب القضيب كان لها تأثير كبير ، وهكذا تم الجمع بين الفأر والقضيب عدة مرات ، فبعد سبع محاولات قدم له الفأر وحده . وعندما رآه « آلبرت » بدأ بالبكاء وزحف بسرعة بعيداً عنه ، وبعد تجارب متشابهة حيث أن الأرنب والقناع لم يشكلا مصدر خوف له أصبح لهما بعد نفس التجربة هبة كما حدث مع الفأر بدون استعمال القضيب ، والسبب هو أن الثلاثة مواد المستعملة في التجربة لها ميزة واحدة ألا وهي اللون الأبيض ، فقد أصبح لوئنا مزعجاً . (Watson and raynor , 1920) .

ومن خلال تجارب متشابهة أثبت « واطسون » أن خوف الأطفال ليس موروثاً بل مكتسباً وأن الأطفال يميلون إلى التعميم من خلال الخبرات المشروطة فالاستجابة لمثير ما يمكن أن تظهر لمثير آخر إذا كان يشبهه بشكل أو بآخر . وما توصلنا إليه اليوم من دراسة نفسية للطفل كان نتيجة أعمال سابقة لعلماء أمثال « هول » و « بينيه » و « واطسون » . وبالرغم من أنهم اشتغلوا على مشكلات مختلفة وفي بلاد مختلفة فإنهم اشتهروا في نفس الرغبة في الموضوعية والاقتناع أنه يمكن الوصول إلى مقاييس كمية . وكل واحد من هؤلاء الرواد أدار ظهره إلى التقاليد واشتغل على الإحساس العام بالطفل وتصرفاته وقام بدراسة قائمة على الأسس العلمية .

فرويد والتحليل النفسي :

أثر « سيجموند فرويد » تأثيراً هاماً على علم نفس الطفل في عصرنا الحديث وهو يعتبر مؤسس التحليل النفسي وكان معاصراً لكل من « هول » و « بينيه » و « واطسون » (إن « هول » في الواقع قدم « فرويد » وآراءه إلى علماء النفس الأمريكيين) . وتأثير « فرويد » لا يمس فقط مفاهيم التحليل النفسي واكتشافات علم نفس الطفل في الوقت الحاضر ولكن يتعداه إلى التأثيرات الخفيفة وغير المباشرة وبعض الأحيان غير الملحوظة على عملية تربية الأطفال ، وعلى المفاهيم الحاضرة عن دوافع الطفولة والعلاقة بين الطفل والديه والتأثير اللاشعوري ومشاكل الأطفال النفسية .

وعند نهاية القرن الماضي وبينما كان « فرويد » يعمل كجراح أعصاب في فيينا أصبح يهتم أكثر بالجوانب النفسية لمشكلات مرضاه وبدأ يبحث عن طرق للمعالجة تفيدهم في حل مشاكلهم العاطفية . وآخر ما توصل إليه هو « طريقة التداعى الحر » والتي من خلالها يطلب من المريض قول كل ما يخطر بباله ويذكر كل أفكاره كما تبدو ولا يهم درجة تفاهتها وعدم علاقتها بأي موضوع ومهما بدت كريهة . وهذا « التحول المعنوي للعقل » مع قليل من التوجيه من ناحية التحليل النفسي قد قادت إلى خبرات الطفولة عند مرضاه .

وقد توصل « فرويد » إلى استنتاج بأن عدم التوافق في شخصية الراشد يرجع إلى خبرات للطفولة السيئة . وأكثر من هذا فقد بدت له تلك الخبرات المبكرة عن مشاعر الحب والكره تجاه الأب والأم والغيرة من الأخ أو الأخت لشعوره بأنهما مفضلين عند الأهل ، كلها نتيجة دوافع جنسية بطريقة أو بأخرى ، وقد اقتنع « فرويد » بأن هذه الخبرات المبكرة تؤدي إلى تأثيرات غير معروفة وعميقة على سلوك الراشد وخبراته . ومع أن فرويد قد توصل إلى المبادئ والتقنيات الخاصة بالتحليل النفسي من العمل مع المرضى البالغين . فقد اكتشف أن خبرات الطفولة هامة ومميزة .

ولهذا فقد اضطر « فرويد » أن يلفت الانتباه إلى الطفولة كمرحلة حرجية من التطور ، ولم تكن كذلك إلى أن أقنع « فرويد » علماء النفس والباحثين بأن الأعراض العصابية للإنسان البالغ هي نتيجة لخبرات الطفولة لذا درس الخبرات الطفولية وبدقة وعمق لكي يشرح السلوك الحاضر . وقد دهش « فرويد » بسبب عدم قدرة مرضاه على رؤية قيمة التداعى الحر والأحلام وما تعنيه ، فقد أنكر المرضى بشدة تحليلات « فرويد » ، حيث يفكر المرضى ويعيشون على نفس المستوى من الوعي وقد تعاملوا على أساس أنه لا يوجد مستوى آخر - وهو اللاشعور - والذي يمثل مستوى آخر يستوعب كثيراً من محددات تصرفاتهم .

واستطاع المرضى بعد عدد من جلسات التحليل النفسي أن يستبصروا بمعاني ما قالوه أو فعلوه ، المعاني التي نسوها من حياتهم اليومية والتي كانت لا شعورية .

وهكذا ظهرت أهمية تأثير اللاشعور على السلوك ، ولم يكن « فرويد » أول من أشار إلى ذلك ولكنه أول من قدم طريقة التداعى الحر ، والفضل يعود إلى

« فرويد » ثم إلى علم نفس الطفل في تقدير أهمية الخبرات اللاشعورية في الطفولة .

وحتى الفترة الأخيرة فقد بدأ بعض المحللين النفسيين بما فيهم « أنا فرويد » ابنة « سيجموند فرويد » بالعمل مباشرة مع الأطفال . وأن طريقة التداعي الحر لا يمكن تطبيقها على الأطفال حيث يحتاج الأمر إلى قدرة تعبيرية أعلى من قدرات الأطفال . وبدلاً منها ظهرت مراقبة المحلل لطريقة لعب الأطفال بحيث يمكن استخراج المعلومات التي يحللونها ويترجمونها بناء على الرمزية التي وجدها « فرويد » أكثر فائدة مع المرضى الراشدين .

علم نفس الطفل منذ عام ١٩٠٠ وحتى الحرب العالمية الثانية

منذ بداية علم نفس الطفل في القرن الماضي قام الرواد في هذا المجال بتوسيع نشاط أبحاثهم في أوائل القرن العشرين . وخلال العشرينيات والثلاثينيات لم يعد هذا العلم حكراً على بعض العمالقة كما كان في الماضي ولكن حقق كثير من العاملين جماعياً إسهامات معتبرة .

الاختبارات والمعايير والفروق الفردية :

شهدت بدايات القرن العشرين تمسك الباحثين بدراسة السمات الخاصة والقدرات ، وبدأت الاهتمامات منصبّة على الكمية والموضوعية . وتزايدت الدراسات المتعلقة بالتعلم والذكاء والقدرات الحسية والأداء الحركي والعواطف واللغة والتفكير ، وتزايدت وتشعبت علوم الذكاء والتعليم ، ومع الحرب العالمية الأولى ظهرت الحاجة والفرصة لاختبار ذكاء الجنود . وتم تطوير اختبار يتناسب مع هذه المتطلبات بحيث يمكن تطبيقه تطبيقاً جماعياً أو فردياً . ومن خلال قياس الذكاء انتشر استخدام الاختبارات في مجالات أخرى كالقدرات والشخصية .

المحلل النفسى والانتربولوجية والفيلسوف
الذين أثار كل منهم فى مجال علم نفس النمو .



سيجموند فرويد (١٨٥٦) - (١٩٣٩)



مارجريت ميد (١٩٠١) - (١٩٧٨)



جون ديوي (١٨٥٩) - (١٩٥٢)

وخلال نفس الفترة كان هناك اهتمام شديد بالمعايير السلوكية وقد اهتم بعض الباحثين مثل « أرنولد جيزيل » بتحديد السلوك الذي من الممكن أن يتوقع الطفل إظهاره في مراحل مختلفة من عمره . وكانت استنتاجات « جيزيل » قائمة على ملاحظات لنشاطات آلاف الأطفال والرضع ، وقد أدى عمله إلى كثير من النتائج القيمة ، ويرجع النقد الذى وجه إليه إلى نقص الاهتمام بالعوامل البيئية مثل التأثير الثقافي . ولم يؤمن فقط بأن تطور الطفل خاضعاً للعوامل البيولوجية الوراثية ولكن أيضاً افترض أن الأطفال العاديين الأصحاء يتشابهون فى سلوكهم الذى يظهره فى مراحل نموهم المختلفة . وبالرغم من هذه المحدودية نتج عن عمل « جيزيل » معلومات قيمة ، وسوف نشير إلى أبحاثه من وقت لآخر عندما نناقش الحضانة والطفولة .

وقبل الحرب العالمية الأولى عنى الباحثون بقياس جوانب محددة فى النمو الجسمى الطبيعى ، والسمات الأنثوية والذكورية حسب مخطط الطول والوزن واختبارات الإنجازات المدرسية وقياس النمو الحركى ، ومن سوء الحظ وخلال انشغالهم بفحص هذه الأبحاث كادوا يصرفون النظر عن الطفل الذى هو أساس المقاييس .

توجيه الطفل وعلم النفس الإكلينيكي :

إن الواقع الأساسى لتكوين عيادة توجيه الأطفال ناتج عن الرغبة فى إيجاد طرق فعالة فى التعامل مع الجانحين والمنحرفين . وقبل التقدم بهذه العيادة يحتاج انحراف الطفل أو المراهق إلى فحص طبيعى يقوم به المسئولون عن الأحداث ، ولكن لم يكن هناك تحقيق عن الأسباب التى أدت إلى القيام بأعمال منحرفة .

وقد تأسست أول عيادة لتوجيه الأطفال عام ١٩٠٩ على يد « وليام هيلي » فى شيكاغو ، ومع انتشار حركة توجيه الأطفال قبل ارتباطها بالانحراف اقتنع الإكلينيكيون أن الانحراف هو مشكلة نفسية اجتماعية ويمكن معالجتها بطريقة نفسية اجتماعية . وخلال العشرينيات من هذا القرن ظهرت عيادات لتوجيه الأطفال فى (بوسطن) و(فيلادلفيا) و(شيكاغو) ومدن كبيرة أخرى من الولايات المتحدة . إن عدم التوافق فى المنزل والمدرسة وخصوصاً فى العلاقة بين الوالدين والطفل أصبحت فى الطليعة ، وطبقت المبادئ الخاصة بالتحليل النفسى وتقنياتها على العاملين فى المستشفيات النفسية وعلى المرضى النفسيون تبعاً لأعمارهم وطبيعتهم . وقد نظر إلى الطفل على أنه الضحية البرينة مهما كانت الظروف

المفروضة عليه ، وقد نُظر إلى التقاليد في التحليل النفسي كمشارك فعال جدًا يساعدها العلاج النفسي .

لقد تطورت بعض العيادات النفسية كمؤسسات للخدمات العائلية في البداية إدارها أخصائيون اجتماعيون ركز بعض منهم على المشاكل العاطفية والنفسية للأطفال . تلك التي باشرها محللون نفسيون أو أطباء نفسيين . وقام فريق من المحترفين (الأخصائيين الاجتماعيين والمحللين النفسيين والأطباء النفسيين) بإدارة ومباشرة العمل في كلا النوعين من العيادات منذ البدايات ، ومع أن العاملين في هذه العيادات معين أساسًا بخدمات المرضى فقد أنتجوا عبر السنوات مجموعات كبيرة من الأبحاث متعلقة بمظاهر عدم التوافق الاجتماعي والفردى . وقد ألقت هذه الأبحاث بالصدفة الضوء على النمو الطبيعي للطفل . وقد تطورت كثير من الطرق الفنية في سياق العلاج الإكلينيكي ، وأثبتت أيضًا فائدتها مع الأطفال خارج جلسات العلاج .

التعليم وعلم النفس التعليمى :

تم تخطيط الموقف القديم تجاه الطفل تبعًا للموروثات الثقافية العلمية وعلم نفس الطفل . فكل من « براير » و « هول » و « منتيسوري » و « بينيه » هو جزء من تاريخ علم النفس التعليمى وعلم نفس الطفل . وفي فترة أحدث أثر كل من « جون ديوي » و « إدوارد ثورندايك » على دراسات التدريس والتعليم . « جون ديوي » هو الفيلسوف والعالم النفسى والمعلم كان له تأثير عميق على التعليم أكثر من أي شخص آخر فى عصره . وكانت فلسفته التعليمية معروفة بشكل واسع وإن لم تكن موضع ممارسة . ولكن أدى عمله إلى التقدم في حركة التعلم من خلال أتباعه ، وقد أكد على الفعالية والتقدم والازدهار من خلال الاتجاهات التعليمية المتمركزة حول المتعلم أو الطفل . وعلى عكس التعليم التقليدي السابق حيث كان يركز على الطرق أو المناهج .

وكان لدراسات « ادوارد ثورندايك » عن التعليم وما يتعلق به من أوليات تأثير عميق ، وكانت أبحاثه في التعليم قوية أدت إلى بروز الطفل كفرد وقد عمل « ثورندايك » الكثير من أجل تدوين هذه الحقيقة الجديدة . وتوصل الباحثون إلى وجود فروق فردية بدلاً من فكرة أن الفرد يولد موهوبًا بفطرته ، وقد أدى عمل أساتذة علم النفس التعليمى وعمل زملائهم في مجالات أخرى إلى الاهتمام بنمو وتقدم كل طفل بالرغم من أن حقيقة المعلم

مسؤول عن مجموعة من الأطفال . فنجد الاختلاف في المناهج وبرامج النشاط والمهام الاختبارية بما يناسب كل تلميذ تبعاً لاهتماماته ودوافعه ، وكل تلك الأشياء شاهدة على اهتمام المعلمين بكل طفل سواء من الناحية الانفعالية أم العقلية .

الأنثربولوجيا الثقافية :

أثرت نتائج أبحاث الأنثربولوجيا الثقافية على علم نفس الطفل . وقد حاول الباحثون في هذا المجال فهم الإنسان كمخلوق اجتماعي . وبشكل عام قاموا بدراسة ثقافات بدائية من كل العالم ، إلا أن بعض الأنثربولوجيين تخصصوا في دراسة ثقافات المجتمعات الحضارية والصناعية .

في البداية استخدموا اتجاه وصفى تاريخي ، ولم يتأثروا تقريباً بالمناهج العلمية الأخرى . ولكن مع بداية العشرينيات من القرن حظيت طرق تربية الأطفال ومجالات أخرى في علم نفس النمو بالاهتمام .

فمثلاً اهتمت « مارجريت ميد » (١٩٢٨) بداسة الانفعالات والضغوط في المراهقة الملحوظة في المجتمع الغربي . فالمراهقة حصيلة ثقافة خاصة بدلاً من مظاهر محددة لعوامل النضج كما كان معروفاً ، وبرغم أن هذا الفرض لم يختبر تجريبياً فقد لجأت إلى تحليل الثقافات المختلفة ، وقد توصلت دراستها المكثفة على خمسين مراهقة من بنات « السامو » إلى أن المراهقة لم تكن فترة توتر في المجتمع السامواني .

ويعتبر اكتشاف (ميد) هذا مثلاً على أهمية مبدأ نسبية الثقافة فقبل أن تبدأ دراستها كان الناس يفترضون أن فترة المراهقة هي فترة توتر فهذا المبدأ كان متعارفاً عليه في أوروبا وأمريكا .

وقد طرح اكتشاف (ميد) تساؤلاً عن مدى صدق أي فرضية مبنية على الملاحظة النظرية لشخص من ثقافة معينة ، ونتيجة عملها في « ساموا » وفي جزر غرب الباسفيك وضع علماء نفس النمو ثقتهم في نتائج الأبحاث التي لها صدق عبر حضارى .

لقد فرض علينا الأنثربولوجيون قناعتهم بأننا لا نقدر على ملاحظة الإنسان الذي لم يخضع لتأثير الثقافة . وأكثر من هذا فإن العوامل الثقافية مهمة على الأخص خلال فترة تكوين الشخصية .

ثلاثة علماء كان لهم تأثير كبير على تطور علم النفس التجريبي
ومناهج البحث في دراسة الطفل :



جون برووس واطسون
(١٨٧٨) - (١٩٥٨)



إيفان بزوفيش بافلوف
(١٨٤٩) - (١٩٣٦)



إدوارد لي ثورنडाيك (١٨٧٤) - (١٩٤٩)

الفترة الحديثة لعلم نفس الطفل

يوضع علم نفس الطفل كنظام أكاديمي تقريباً تحت اسم علم نفس النمو ، وهو مجال يهتم بالنظريات والحقائق الواضحة فيما يخص جوانب التطور خلال دورة الحياة منذ الميلاد حتى الشيخوخة فالموت . ويهتم علم نفس النمو أيضاً بيمول شبيهه في الحيوانات الأخرى . مثل (القرودة - الفئران والجرذان) . فالتجارب على بعض حيوانات المختبرات قد سلطت الضوء على التطور عند الإنسان ، ويتعامل علم نفس النمو مع السلوكيات الحادثة خلال حقبات مختلفة من عمر الإنسان ومراحل تطوره . ويدرس المختصون بعلم نفس الطفل النمو الإنساني والاختلاف بين السلوكيات التي تحدث في مراحل مختلفة .

إن علم نفس الطفل هو أوسع فرع من فروع علم نفس النمو ، حيث تتركز الطفولة بأكبر عدد من المتغيرات التي تتم في فترة قليلة . وهناك الكثير الذي يحتاج للملاحظة ، وكثير من المعلومات جمعها الباحثون بالفعل ، وقد يرجع الكم الهائل من المعلومات التي لدينا إلى اهتمامنا بالأطفال والطفولة . ويجب ملاحظة أن الأطفال مجموعة ضعفاء ، وبالإمكان الوصول إليهم بسهولة ذلك أنهم موجودون في المستشفى كمواليد جدد وفي المدارس كتلاميذ وفي عيادات الأطفال كمرضى ، وهم في البداية متعاونون جداً والبعض منهم ينسجم بملاحظته وإجراء مقابلة معه . بعكس الكبار الذين لا يتقبلون أسئلة الباحثين . والأطفال يرضون ببعض التفسيرات مثل « سوف نقوم بلعبة أنا وأنت » . هذا الطفل الذي هو أكثر ذكاء من الفأر الأبيض وأقل تشككاً من البالغين ، فالطفل هو الموضوع المثالي للأبحاث النفسية ، ولذا فإنه من غير المدهش الحصول على معلومات عن الأطفال أكثر مما نحصل عليه من البالغين والمراهقين ، والسبب هو أن الطفل أكثر عفوية من البالغ فهو بهذا يكون أكثر عرضة للاستغلال مما يخلق مشاكل أخلاقية ، وعلى علماء النفس أن يكونوا حريصين عند تصميم وإجراء أبحاثهم على الأطفال .

التوجهات التطورية والبيئية :

تدور أكثر الأبحاث في مجال علم نفس الطفل لعصرنا الحاضر حول نوعين كبيرين من الاتجاهات ويطلق عليها تطورية وبيئية ، إلا أن هذه المسميات ليست مترادفة

والمتخصصون فى النمو يرون أن العوامل البيئية مهمة جداً والباحثون فى أمور البيئة يوافقون على أن السلوك يتحدد بعوامل وراثية بيولوجية .

والفرق بين البيئيين (من يبحث فى المجتمع المحيط بالفرد) والتطوريين (من يبحث بتطور مراحل الطفل) يرجع إلى ما يهتم به كل منهم فى مناهج الأبحاث التى يستعملونها ونوع النظريات والمسلمات التى يلجأون إليها أيضاً ثم طبيعة الفروض التى يفترضونها قبل بداية أبحاثهم .

الاتجاه الجينى / النموى : ويبحث هذا الاتجاه عن طريقة لفهم الآلية والميكانيزمات البيولوجية المؤدية إلى اتساق السلوك وانتظامه . وهناك فرضية بأن الانتظام موجود بالفعل وأن واجب علماء النفس ان يكتشفوا ماهيته وهذا يقودنا إلى الاهتمام بالبنية الهيكلية من الناحية النفسية أو من ناحية الوظيفة العضوية . فمثلاً أبحاث « جان بياجيه » والتى ذكرت سابقاً متوافقة مع فكرة أن المولود حديثاً يمتلك العناصر الأساسية لتطور بنية الجهاز العصبي التى تحدد الأطر لوظيفة الذكاء ، وبالنسبة لبياجيه فإن بعض ردود الفعل التلقائية عند المولود حديثاً تتحول بسرعة بما يتوافق مع الخبرات فى التفاعل مع بيئته . أضف إلى ذلك أن الطفل المولود ولديه قدرة على أداء بعض البنود لبعض المبادئ العامة وهى نوع من « الذكاء البيولوجى » فكل أجناس الأحياء لديها القدرة على تنظيم ما لديهم من أجهزة جسمية وهذا التنظيم هو مبدأ أساسى للعمل .

وما لفت انتباه « بياجيه » بشكل أساسى هو البناء النفسى الذى يختلف كيفاً باختلاف مراحل عمر الفرد الواحد . فالطفل على سبيل المثال يتفاعل مع بيئته بحاسة مباشرة فيزيائية ، وعندما يصبح فى عمر الدراسة يكون قادراً حينها على استعمال قدراته العقلية . ولم يكن « بياجيه » معنياً على أية حال بتفاصيل تصرفات الطفل كاهتمامه بالتكوين النفسى والذى يحدد هذه النشاطات .

الاتجاه البيئى / التجريبي والسلوكى : يعتبر علم النفس التجريبي قوة كبيرة فى معسكر بيئي ، خاصة مع توجهه السلوكى . ومن التجارب المثالية ما يكشف لنا تأثير البيئة على الكائن الحى مع ضبط المتغيرات الوسيطة ، حيث وضعت طبيعة الكائن الحى فى

الاعتبار سواء كان طفل بعمر سنة أو اثنين أو ثلاث سنوات ، أو كان فأراً أو قرّداً . وما يهم هنا وبشكل أساسي هو سلوك الكائن ، كيف يستجيب لمثير في بيئته ، فقد أدى هذا التركيز على المثير (م) والاستجابة (س) إلى الرمز (م - س) وعلى الأبحاث السلوكية ، تتناسب أبحاث (س - م) مع الخبرات البسيطة ، وتحديدًا ما استخلص من تجارب وفي حقل التعليم وهي نوع من الاعتقاد الخاص بالبيئيين والذين يرون سلوك الفرد إما متعلم أو عدل بواسطة التعلم . وفي استطلاع لتأثير التجارب (م - س) على علم نفس الطفل لاحظ «شيلدون وايت 1970 1970» أن علماء نفس الأطفال في فترة ما قبل الخمسينيات استمروا على الاتجاه صوب تطور علم الوراثة بشكل أساسي . ولم يهتموا بالتجارب أو بالتعليم ، وقد أدى هذا المدخل في النهاية إلى نوع من العقم أو المازق .

وفي أول مسح لعلم نفس الطفل « لروجر باركر » والمنشور في مجلة « Annual Review of Psychology » عكس هذا الوضع ، وذلك عندما تذر من أنه لم يكن هناك شيء محددًا تحت البحث يمكن تسميته (علم نفس الطفل) وأن هناك ما يشير إلى وجود مجموعة علماء متخصصة في سلوكيات الطفل . وبدعم من هذا التقرير فقد أعلن أن مسحه الإحصائي للزات قد قلب صفحة واحدة من تسجيل الملاحظات الأساسية أو التجارب لكل ثلاثة أوراق محولة إلى برجة تعليمية أو للعرض التخميني . على ضوء « الطلب الشديد للأشخاص المحترفين » من أجل الحصول على المعلومات العلمية عن الأطفال ، لقد أسف (باركر) أن تكون دراسة علم نفس الطفل غير ذات جدوى نسبيًا في الوقت الذي كان ينتظر منها الكثير . وحسب « وايت » فقد كان الوضع في حالة تغير ، من سلوكية « جون واطسون » (وهو عالم نفس تجريبي أمريكي) طور تياران من الأبحاث ، وأحد هذين التيارين مأخوذ من عمل كل من : « كلارك هل Clark, L. Hull » (1943) الذي طور طريقة نظرية التعلم والتي ساعدت كنقطة انطلاق لعملية (م - س) البحثية . والتيار الآخر طوره « سكينر » (Skinner, 1938) . وقد تعامل مع ما يمكن تسميته « التحليل التجريبي للسلوك » ، وقد ساعد النشاط المكثف لهذين الفرعين من أبحاث التعلم في إثراء علم نفس الطفل .

أما « روبرت سيرز » (Robert Sears, 1943) فكان في البداية مهتمًا بفحص صدق نظريات التحليل النفسي ، وكان أول من تعهد بتطوير مبدأ نظرية التعلم (م - س) وهي ضمن سياق علم نفس الطفل ، ولم تنجح هذه المحاولة كما تمنى وذلك حسب « وايت » ولكن « سيرز » ومعاونيه قد نجحوا في إنتاج عمل مهم وقيم من الأبحاث المتعلقة بتنشئة الطفل . إن التمازج بين نتائج الأبحاث ومناهج أبحاث كان له تأثير على (م - س) وعلى إعادة احياء علم نفس الطفل وأدت إلى أبحاث تشمل مواضيع متعددة : تعليم الأطفال والجوانب المعرفية ، مثل : الانتباه - الإدراك - الفضول - والإقدام - والتجاوب العاطفي بما فيها من القلق وتعديل السلوك غير المرغوب فيه .

وقد اعتقد « وايت » أن تأثير نظرية التعلم (م - س) وطرقها وصلت أقصاها خلال الستينيات من القرن العشرين ، وهي الآن في طريقها إلى التدهور مع أن اتجاه (م - س) يستدرج كثيرًا من الأبحاث ويمكن علماء النفس للأطفال من الحصول على منظور خادع في التعامل مع الأطفال وسلوكهم .

والطفل المتطور هو المتجاوب مع المجموعة في علاقة متبادلة ومتراطة (Byou, and Beal 1961)، وهذه معادلة بدون شك مفيدة في التعامل مع أبحاث (م - س) بسيطة ولكنها غير مرضية في علم نفس الطفل الذي يحتاج فوق كل ذلك إلى خطة عمل نظرية لتنظيم وتفنيد كل ما يعرف حول الأطفال وسلوكهم .

ما هو توجه اليوم ؟ يواجه عالم نفس الطفل سؤال عن اختيار الاتجاهات البيئية أم علم الوراثة في البحث ؟ أنه في ورطة فهو منجذب من ناحية إلى التجريبيين الأميركيين الذين لديهم نظريات مجربة جزئيًا وتكهّنات غير مبرهنة عن السلوك من ناحية أخرى . وهو خائف لأن الالتصاق الشديد بخط (م - س) سوف يقوده إلى فقدان كثير من المعلومات المهمة ويتركه مع جزء من صورة للسلوك الذي يحاول أن يفهمه .

والحقيقة المهمة عن الأطفال أنهم يتغيرون باستمرار بينما هم يكبرون ويتطورون وينضجون وعالم النفس لطريقة (م - س) غير مهتم بشكل خاص بهذه التغيرات اللهم

إلا ما يرتبط بال محيط البيئي ، وفي النهاية نجد أن عالم النفس المتخصص بالطفل يهتم بالطفل أكثر من الاهتمام بالبيئة ويجد نفسه في معسكر الجينات / النمو ولكن مع استعمال طريقة (م- س) يبقى على قدر ما أمكن ليختبر فروض .

وكما أشار « وايت » هناك حركة باتجاه الوطنية المعرفية والذي يوصل من خلاله علماء النفس الدراسة التجريبية مع الوظائف المعرفة (التفكير وحل للمشكلة) . وفي نفس الوقت يحاول أن يختزل المعلومات من دراسة علم الأعصاب ، وهذا العمل الخاص بالأعصاب قد عني به بشكل كبير في روسيا . وقد رأى « وايت » أنها تكمن إلى حد ما بعيدًا عن كلا من علم الوراثة وتقاليده (م- س) .

إسهامات الشخصية وعلم النفس الاجتماعي :

ظهرت نزعة خلال الستينيات نحو الشخص والتشئة الاجتماعية . ونتج ذلك - إلى حد كبير عن التحليل النفسي ، وهو ما كان ساريا في العيادة النفسية ، وكان السابقون من المحللين في نشاطاتهم يركزون على التجارب النظرية « الفرويدية » ، وذلك من خلال عدة أنواع من الدراسات الطويلة والقصيرة . وعندما ظهرت نتائج هذه الدراسات اكتشف أنها مخيبة للأمل . وأن الاهتمام أصبح يشمل اتجاهات أخرى متأثرة بالعوامل الاجتماعية وتنشئة الطفل وتأثير بعض معايير الجماعة . وكان هناك بعض الدراسات المهمة للسماة الشخصية مثل القلق والعدوانية . ومستوى الطموح والحاجة إلى الإنجاز والاعتمادية .

والتأكيدات المصاحبة والمبنية على أبحاث (م- س) ودراسة الشخصية يمكن ملاحظتها من خلال تحليل للمحتويات الخاصة بمكتب الطفل ونشرة اخباره (الذي أنشئ سنة ١٩٦١) . وقد أظهرت النشرة أن ١٣ ٪ من الدراسات خلال الفترة الزمنية الأخيرة قد تعاملت مع موضوعات تعتمد إلى حد على السلوك والحركة والادراك والذكاء - المعرفي وطرق التعلم ، و ٢٠ ٪ مع الأبحاث الاجتماعية والعائلية والثقافية وأبحاث الشخصية أما الاضطرابات الانفعالية عند الأطفال فقد كان نصيبها ٢٤ ٪ ، والأبحاث التطبيقية في مجال التعليم والصحة والخدمات الاجتماعية كانت نسبتها ٤٣ ٪ . كما يرتبط الاهتمام المتزايد بالأبعاد الشخصية والاجتماعية للطفولة بسرعة التطور لعلم النفس

الانساني وخصوصاً علم نفس « الذات » ، أحد الطرق المؤدية إلى فهم الذات تكمن ضمن علم نفس الطفل . حيث نستطيع إيجاد بعض المفاتيح للسر لأنفسنا من خلال دراسة نمو الطفل . ونحن نعتقد في الطفولة أكثر مما كنا عليه عندما كنا أطفالاً رضع ، ويسهم فهمنا للأحداث والخبرات التي حدثت في الطفولة في ملئ الفراغات بين ما كنا عليه أيام الولادة وما نحن عليه اليوم فنجد في هذه الأحداث والخبرات بحثاً عن أنفسنا وعن تفسيرات لنجاحنا أو فشلنا لقدراتنا وضعفنا واحتمالنا للفرح والحزن .



«إذا واجهتك مشكلة استخدم هذا التليفون ،
إنه خط مباشر بالأخصائي النفسي للأطفال »
مثل باقي الفروع في علم النفس أصبح تطور الطفل مطبقاً مثل حقل تجارب (تصميم ال - جونز ،
١٩٧٠ بواسطة جمعية علم النفس الأمريكية) .

الاتجاهات الحديثة:

لقد تبين من خلال تحليل الأبحاث التي نشرت سنة (١٩٧١ و ١٩٧٦ و ١٩٧٧) المتخصصة في علم نفس النمو وعلم نفس الطفل ومن خلال اثنين من الجرائد المهمة في أمريكا تعنيان بعلم نفس الطفل أن اهتمامات أبحاث علم نفس الطفل قد استقرت في بعض النواحي ، ولكنها استمرت بالتغير . وفي سنة (١٩٧٦ و ١٩٧٧) ظهرت حوالي خمسون من المقالات المتعلقة ببعض جوانب الشخصية وعلم النفس الاجتماعي ، ولكن حوالي ثلاثة أخصائها كانت متعلقة بالنمو المعرفي فقط ، هناك ٣٦ ٪ من مقالات سنة ١٩٧٦ و ١٩٧٧ قد استفادت من التصميم التجريبي (م-س) ولكن تبين أن ٦٠ ٪ (سنة ١٩٧١) أثبتت أن تأثير (م-س) يتدهور . وكانت الميول الجديدة الظاهرة في المقالات لآخر الإصدارات عن علم نفس الطفل في الجرائد وفي المجال الاجتماعي الشخصي أن هناك اهتمامات كبيرة بعلم النفس عبر الحضاري المتنوعة وخصوصا تلك التي تعني بالطفولة بالطريقة المعرفية (طريقة التفكير وحل المشكلات) والحكم الأخلاقي . وتركز حوالي ربع المقالات مباشرة على اختلاف الطبقات الاجتماعية أو دمج الاعتبارات كمتغير هام يتجمع في تصميم الأبحاث . كما زاد الاهتمام بالدور الخاص والهوية الجنسية . والأبحاث الخاصة بالدراسات المعرفية تلح باستمرار على مفاهيم « بياجي » وهذا الميل أصبح قويا منذ الخمسينيات مع اهتمام خاص بالاحتفاظ بقوة الفهم وتطور اللغة والذاكرة .

لقد أصبح النمو المعرفي أهم شيء في علم نفس الطفل طارداً لنظرية فرويد . وقد ظهر هذا الإلحاح بسبب طبيعة الموضوع (الطفل) والذي يقترب من علم الوراثة والنمو أكثر من تجارب (م-س) . أما علم النفس التجريبي كما رأيناه هو نسبيا غير مهتم بمواضيع النمو بل وهو معني بالدرجة الأولى بدراسة التعلم كعملية أو استجابة .

وطالما أن التجريبيين معنيين بالموضوع فإنه لا يوجد نظرية تعلم في علم نفس الطفل صادرة من خلال الأبحاث التي أجريت حول الأطفال ، حيث أن نظريات التعلم لم تصمم لكي تلائم المعلومات عن تعلم الأطفال . أما نشاط الأبحاث في المجال المعرفي فقد حفزها برامج علاج ومساعدة الأطفال من الطبقة الخرومة لينموا مهاراتهم وليجعلهم يستفيدون

من تواجدهم في الصفوف المدرسية . مع أن هؤلاء الذين يواصلون الأبحاث في النمو المعرفي غير مهتمين نسبياً بالتعليم كما حدده التجريبيون والذين أصبحوا في السنوات الأخيرة كثيرون التدقيق في مسألة تصميم الأبحاث . أصبح البحث في مجال علم نفس الطفل اليوم أكثر ضبطاً وأكثر علمية من جمع المعلومات وتوزيعها ومن النظريات التنبؤية والتي كانت تسود قبل الحرب العالمية الثانية .

رؤية حول علم نفس الطفل اليوم :

إذا قرّون علم نفس الطفل بالعلوم الطبيعية والاجتماعية فانه بالتأكيد تربية غير عادية، إن علم نفس الطفل هو علم ما زال في مرحلة الطفولة وهو في مرحلة التكوين التي تتغير وتتحدى ، وهذا الحقل مليء بالإثارة والتعقيد أيضاً .

يعتبر « ستانلي هول » أبو حركة علم نفس الطفل عاش قبل قرن من الزمان بينما عاش « نيوتن » أبو الفيزياء قبله بثلاثة قرون . وكل علم يتدرج ببطء ويتطور نتيجة تداخل بين الأفكار والتجارب . ولما كان كل جزء في مجموعة المعلومات يحفز ويفحص الأجزاء الأخرى يتكون بناء نظرياً من ذلك ويخدم الأبحاث المستقبلية . ولأن علم نفس الطفل ما زال « طفلاً » فمتوقع له استمرار التطور . وسيكون تقدمه بطيئاً وسيسير بطيئاً أكثر من أي علوم أخرى لأنه يتعامل مع تعقيدات ومتغيرات أكثر من العلوم الأخرى مثل علم الطبيعيات ، ومثالاً الهيدروجين والأكسوجين تعني كمية محددة من جزيئات الماء ولكن « الطفل » ليس له نفس نوع التحديد ، فنحن في حالة الطفل نقوم بدراسة صف متكامل من الكائنات غير الناضجة ، يتجاوب كل عضو فيه مع مجموعتين من الأحداث إحداها داخله والأخرى خارجه أي من البيئة المحيطة بها ، وهذه الأحداث تتغير ببطء . وكل طريقة لدراسة الطفل مفيدة ولكن جمع هذه الطرق أكثر أهمية بحيث لا تنقسم أبداً . إن هذا الكتاب هو مقدمة لعلم نفس الطفل والمراهق وإن كان لن يجعلك خبيراً بالأطفال أو المراهقين .

ونأمل بأن نجعلك تتقدم أبعد وأعمق في هذا العلم وربما تتخطى حدود هذا العلم لتصبح « هول » جديد أو « بينيه » أو « بياجيه » ، وسنكون راضين جداً إذا ازدادت معلوماتك وتنافسك مع الآخرين وتفوقك أكثر مما لو لم تدرس علم نفس الطفل . وإذا ما تعلمت أكثر مما كنت ، فستحقق فهماً جديداً عن نفسك .

ملخص الفصل الأول

مع أن المفهوم العام يمكن أن يخبرنا عن أهمية الأطفال الجوهرية ، فلدى أجدادنا رأياً مختلفاً عن ذلك ، فمنذ نهاية الامبراطورية الرومانية وحتى ظهور الطبقة الوسطى الحديثة في المجتمع الغربي ظهر تمايز بسيط بين الاسمين (طفل) و (بالغ) . وكان أسلوب التربية عنيفاً للغاية وكان الأطفال في بعض المجتمعات يستخدمون في المهن الخدمية وفي أعمار متدنية جداً .

وكان أول من تصدى لهذه الأعمال في كتاباته هو « جون لوك » الذي اقترح أن يمنح الأطفال متفهماً للتعبير عن مشاعرهم ولم يوافق على ممارستهم للمهن . ورفض « لوك » الرأي القائل بأن الأفكار والمعرفة هي شيء فطري . وهكذا فقد أنشأ منهج علمي حديث .

وخلال القرنين الثامن عشر والتاسع عشر كانت البداية مع « جان لوك » و « روسو » وآخرها مع « جون هنريش بيستا لوزي » ، وقد كتب عن التسامح والرضى لمصلحة الأطفال كأفراد شارحاً وجهات نظره التي تناقضت بشدة مع ما كان يجري من ممارسات في تربية الأطفال ، وقد أوجدت الثورة الصناعية حاجة للمواطنين للتعليم وبدأ الأهـل يرسلون أطفالهم إلى المدارس . وأصبح التعليم التقليدي عاجزاً عن تلبية الاحتياجات الجديدة للعصر واتجه المدرسون إلى مجال علم النفس لمساعدتهم على حل المشاكل التي كانت تواجههم .

استمرت طيلة قرن مضى من الزمان سيرة حياة الطفل تنظم تطور علم النفس للطفل ، وكتب « تشارلز داروين » أول سرد لحياة الطفولة فقد راقب حياة طفله ليدعم نظرياته ، وكتب الملاحظات المفصلة الضرورية للدراسة العلمية لسلوك الطفل وقد كتب من بعده « وليام براير » فألف « قصة حياة طفل » وسجل بعناية تطور ابنه العقلي ، ومع أن تقارير كثيرة من هذا النوع كانت مفيدة إلا أنها تميل إلى النماذج التقليدية ونقص في إثبات الملاحظة ، وقد أدخل « ستانلي هول » أبو حركة دراسة الطفل أسلوب الاستبيان الذي يعتبر تطور منهجي بالفعل ، وهي طريقة متطورة ولكنها لم تكن أدلة واضحة التأثير بل تستخدمها الدراسات السطحية عن الطفل ، وقد قدم « الفرد بينيه » تطويراً للمناهج الكمية ، والذي أسس مقاييس « بينيه سايمون » للذكاء وطورها كأداة لتشخيص التخلف العقلي .

وكانت هذه المقاييس ذات أهمية بالغة لأنها كانت تستخدم نماذج حقيقية من الحياة اليومية مقارنة بالمهام العملية والمستعملة سابقاً .

وقد جمع « بينيه » أيضاً وقن الاختبارات حسب الأعمار التي تنجح في الإختبارات حينها ، وقد أعيد النظر بهذه المقاييس في الولايات المتحدة (مقياس بينيه سايمون) بواسطة « لويس تيرمان » وسميت باسم مقياس « ستانفورد بينيه » .

لقد اهتم « روسو » و « بستالوزي » منذ قرن من الزمان بالتطور الطبيعي للأطفال وكان موضوعاً ملحقاً وأولياً بالنسبة لـ « ماريا مونتيسوري » حيث كان تعليمها في الأحياء الفقيرة للأطفال ما جعلها تشجع استخدام طرقاً ومواداً تساعد على اكتشاف وعلى تطور المهارات الحسية الحركية .

وقام « جون واطسون » (أبو السلوكية) بتجارب على حالات من الأطفال وحاول دراسة سلوك الأطفال بطريقة علمية .

كما ساهمت نظريات « سيجموند فرويد » مؤسس حركة التحليل النفسي في تقوية ونمو علم نفس الطفل . وحافظ « فرويد » على فكرة أن المشاكل النفسية للكبار ترجع مباشرة إلى خبرات الطفولة الجهدية والمدفونة في العقل الباطن . ولكي يساعد فرويد المرضى بتبصيرهم بالوصول إلى هذه العمليات اللاشعورية استعمل طريقة التداعي ، ولأن الأطفال لم يتطوروا لغوياً بعد بحيث يمكنهم استعمال التداعي الحر لاحظ اخللون النفسيون لعب الأطفال كمصدر للمعلومات . وفي عيادة توجيه الأطفال هناك كثير من العمل الإكلينيكي مع أطفال قلقين والتي بدأت تناسس هذه الطريقة في العقد الأول للقرن العشرين كطريقة لمعالجة انحراف الأطفال . وشهدت سنوات ما قبل الحرب العالمية الثانية انتشاراً واسعاً لاختبارات علم النفس وتطور طرق الملاحظة من قبل مجموعة باحثين ، بما فيهم « أرنولد جيزيل » وكان معنياً بتحديد الأعمار والمراحل التي يظهر فيها أشكالاً محددة من السلوكيات ، ومع أن هناك اهتماماً بادياً بالاختلافات من طفل لآخر فيبدو أن الطفل غارقاً في متاهة .

وعلم نفس الطفل هو الآن أكبر فرع من فروع علم نفس النمو ، وفي كثير من المناهج يكون الطفل هو الشخص المثالي لأبحاث علم النفس . ويوجد اليوم أكثر من نوعين من أنواع البحث هما (الوراثة) و (البيئة) ، ويتجه علم الوراثة إلى الكائن الحي ،

ويفترض أن انتظام سلوكه يساعد في فهم الآلية البيولوجية لديه . وتُعد أعمال « بياجيه » أحد هذه الأمثلة لهذا الاتجاه . والذي كان من أهم اهتماماته في البنية النفسية وراء سلوك الطفل . ويبحث الاتجاه البيئي من ناحية أخرى عن فهم الاستجابة السلوكية للمثير الموجود في بيئته ، وإحدى واجهات هذا الاتجاه وهى أبحاث « م- س » وتعني أبحاث (المثير - الاستجابة) وهى معدل الاتجاه للتجارب الصغيرة .

وتجارب علم النفس التجريبي الأمريكي قد واصلت دورها عن طريقة السلوكية لـ « واطسون » الذي طور تيارين من الأبحاث .

الأول : مأخوذ من « هول » والذي طور نظرية التعلم والتي خدمت كنقطة بداية لأبحاث (م- س) .

الثاني : التحليل التجريبي للسلوك التي استعملها « سكينر » .

ويواجه علم نفس الطفل الآن السؤال : هل يستعمل في أبحاثه البيئة أم علم الوراثة فوجد نفسه في معسكر الوراثة ، ولكن باستعمال مناهج السلوكية من أجل فحص فرضياته .

هناك تحرك باتجاه الوظيفة المعرفية والتي من خلالها يقوم علماء النفس بإجراء التجارب المعرفية (التفكير وحل المشكلات) بينما يحاولون جمع المعلومات من دراسة علم الأعصاب . والميل الآخر ظهر أولاً في الخمسينيات باهتمام قوي بالشخصية والتنشئة الاجتماعية .



الدراسة العلمية

للطفل والمراهق

« الأطفال والحمقى لا يكذبون »

« الأطفال عندما يتعلمون الزحف يمكنهم الانصراف »

« الطفل المحروق طفل هلع »

أمثال شائعة جمعها « جون هايورد »

(١٤٩٧ - ١٥٨٠)

ظهرت الأمثال الشعبية بينما كان الناس من خلال حياتهم اليومية وعبر القرون يلاحظون أطفالهم وأحد هذه الأمثلة التي لم نعد نسمع بها هذه الأيام « لا تخفى العصا فتفسد ابنك » (سامويل بتلر ١٦٠٠ - ١٦٨٠) ، وهو مثل جمعه من ضمن مجموعة أمثال « جون هايورد » (١٤٩٧ - ١٥٨٠) .

عندما يلاحظ عدد كبير من الناس نفس الظاهرة ويصلون إلى نتيجة مشابهة لما رآوه تكون نتيجة ذلك حكمة شعبية . وتقبل كحقيقة مسلم بها ، ولكن هل هي حقيقة ؟ خلال العصور الوسطى تقبل الناس هذه الأقوال على أساس انها حقائق مثل أن الأرض مسطحة حيث تلاحظ تسطحها بعينيك . وبعد ذلك سافر « كولومبس » في البحر بعيداً ليثبت لهم أن الأرض كروية . بالتالي يتبين أن الملاحظة العادية ليست دائماً صواب حتى ولو كانت ملاحظة جيرانك متوافقة مع ملاحظتك ، « والحكمة الشعبية » و « المفهوم الشائع » من الممكن أن يكون خطأ فهناك شيء آخر يحتاجه الإنسان لا ريب لقد وصلت الطرق

العلمية وأخيرًا من خلال العلوم الطبيعية والحيوية إلى الحقيقة . والطريقة العلمية تتبع الإجراء التالي :

١ - هناك ظواهر في الطبيعة غير مفهومة .

٢ - فروض لشرح الظاهرة الطبيعية .

٣ - تجرى ملاحظات أو تجارب من أجل التأكد من حقيقة الفرضيات .

٤ - عندما كانت تجري الملاحظات أو التجارب يجب أن تكون مضبوطة بحيث يجري بعد ذلك مقارنة الموضوعات الخاضعة للتجربة والموضوعات الأخرى التي لم تخضع للتجربة .

٥ - أما النتائج فيجب أن تنشر حتى تكون قابلة للتكرار مرة أخرى حتى يمكن لآخرين التحقق من النتيجة بإجراء نفس التجربة تحت نفس الشروط .

كيف يمكنك اتباع الطريقة العلمية عند دراستك لنفسية الطفل برغم أن علم نفس الطفل يختلف بعض الشيء عن العلوم الطبيعية ؟

لقد وضعت الطرق العلمية كي تحقق أهدافها الخاصة ، وبالطبع فإنك لا تملك الخبرة ولا المصادر حتى تحقق تقدمًا في عملك العلمي في علم نفس الطفل ، وعندما تبدأ بدراسة الأطفال بشكل علمي فإنك قد تسجل ملاحظات وتجارب بسيطة فقط . وقد تتمكن من التوصل إلى الطريقة التي تسمح لك بالنقد العادل فيما يختص بكل ما تقرأه أو تسمعه عن الأطفال . ولن تتقبل أي تقرير أو فكرة فقط لأنها مثل شائع أو « قول مأثور » أو لأن الكل يقولون هكذا دون التحقق منه .

علم نفس الطفل : العلوم السلوكية :

ترجع أصول علم نفس الطفل إلى العلوم الطبيعية التي بدأت تطور مناهجها منذ أربعمئة سنة . ولكن العلم السلوكي ليس علمًا طبيعيًا . وعلماء السلوك يقيسون الصفات الجسمانية الشخصية مثل الوزن والطول والعمر مثل علماء الطبيعة ولكنهم يقيسون أيضًا السمات الشخصية مثل الحب والكراهة والقلق مستعينون بوسائل مختلفة مثل المقابلات

والاستبيانات ، ويعتبر الضبط للعلماء السلوكيين شيء مهم للغاية ، ولأننا نتعامل مع الكائن البشري فإنه من الضروري بذل مجهود كبير للوصول إلى الموضوعية .

نظرة موضوعية إلى الأطفال :

في كل يوم تواجه سلوك الآخرين (وكذلك سلوكك الشخصي) بطريقة ذاتية أو حسب انطباعاتك وقد ترى ذلك مرضياً ، وقد يرى الآخرون تقديراتك غير مفيدة والسبب أنها قد تكون شخصية ، ملائمة لحاجاتك الفردية ولا علاقة لها بحاجات الآخرين ولهذا فهي تتأثر بالتحيز . فنحن نضع دائماً شيئاً من أنفسنا أو من اعتقادنا أو من قيمنا أو حاجاتنا النفسية في كل شيء نلاحظه . والحقيقة أن عدد كبير من الناس قد يصلون إلى نتائج متشابهة عند ملاحظتهم لنفس السلوك مما يشير إلى اتفاق في المعلومات التي توصلوا إليها ، ولكنه لا يتجنب تأثير الثقافة والاعتقادات المتشابهة بين الناس من نفس الثقافة : فهناك تأثير للتحيز الثقافي .

إن طرق الملاحظة العلمية هي نظام راق من أجل حفظ التحيز حتى لو كان في حدوده الدنيا . وفي دراسة الطفل نعتمد على الطرق المنظمة من الاستبيانات والمهام المقننة والاختبارات والمقابلات وأشرطة الفيديو . مثل هذه الطرق إذا ما صممت جيداً لا تتغلب على التحيز فقط بل تسجل المعلومات بطريقة يمكن تحليلها بصورة إحصائية مقبولة ، وقاماً كما يحدث للعالم الجيولوجي عندما يأخذ عينة من المعدن فإن عالم النفس المختص بالأطفال يأخذ عينة من السلوك عند ملاحظة الأطفال أثناء تصرفهم العادي في ملعب المدرسة مثلاً أو في الصف أو في حفلة أو في غرفة الألعاب . وقد تبين منذ زمن بعيد بأن العينات لا تعطي كل الأعمال التي يقوم بها الأطفال ، ويجب أن تكون العينات محددة بالمشكلة المطلوب دراستها فمثلاً :

يجب أن تكون الملاحظة لتجمع الأطفال خلال حفلة وكيف يحاول أحدهم السيطرة على زميله ويفيد ذلك الفحص دراسة تأثير الطرق المختلفة لتربية الأطفال .

وعلى الفاحص أن يتخذ عدة قرارات ، فعليه أن يقرر العينة المطلوبة وأن يختار سلسلة الأوقات القصيرة أثناء الملاحظات بحيث تكون عينات الوقت ممثلة للفترة الدراسية ،

وأن يحدد مجال الدراسة والسلوك الذى عليه ملاحظته ، و يقيم ثبات الملاحظ أي يكون رأي مجموعة ملاحظين متوافقاً لنفس الحالة أثناء تسجيلهم للحالة كل على حدة .

طور رينجولد (Rheingold) القياس أو القياسات الخاصة بعناية الأم عام ١٩٦٠ ، ويجهز الملاحظون قائمة لثلاثين نشاط أمومي ، واثنى عشرة نشاط للأطفال . وعمليات اهتمام الأمهات بأطفالهن قد أخذت منها عينات في البيت وفي المدرسة .



لا يتبادر إلى ذهن معظم الناس أنه يمكن دراسة الأمومة دراسة علمية مثل الكيمياء والفلك . ومع ذلك فإن الملاحظة المبرجة والدقيقة تمكن علماء النفس من دراسة سلوك الأمهات واستجابات أطفالهن الرضع .

ومن الأنشطة الأمومية التزييت وتغيير الحفاظ وإلباس الملابس . ومن أنشطة الطفل محاولة التكلم والبكاء واللعب بالألعاب . لقد سجلت أربعون ملاحظة واحدة كل خمس عشرة ثانية أي خلال فترة تزيد عن عشرة دقائق ، وبعد فترة راحة لمدة خمس دقائق استؤنف التسجيل مرة أخرى لمدة عشرة دقائق أخرى . وقد كرر ذلك لمدة أربع ساعات لكل طفل خلال فترة الصباح (بمجموع ١٦٠ ملاحظة) . وقد تكرر ذلك في اليوم التالي ولكن في فترة ما بعد الظهر لمدة ثمان ساعات . في وجود ثلاثة ملاحظين ولكن ملاحظ واحد كان يلاحظ طفل محدد خلال فترة أربع ساعات . وملاحظ آخر يلاحظ نفس الطفل في اليوم التالي ، وقد حسب مدى اتفاق الملاحظات عن كل بند . وتبين أن هناك تسعين بالمائة من المرات اتفق فيها الملاحظون بدرجات كبيرة .

علينا أن نأخذ في الاعتبار أنه يختلف ثبات المقياس أو الأداة عن ثبات الفاحص . وغالباً ما يكون الثبات بتطبيق نفس الأداء مرتين على نفس الحالة ، وبعدها نقارن النتائج ونرى مدى اتساقها معاً . وكما يحدد الترمومتر درجة حرارة الإنسان فيكون عند ٣٧، ١ درجة ثم بعد دقائق عند ٣٧، ٣ وكذلك يحدث بالنسبة لعلماء النفس . فإذا كانت وسائل القياس عندهم متقلبة فهي لأنها غير دقيقة أو غير جديرة لكثرة أخطائها . فهذا هو عدم الثبات .

وتعتبر وسائل القياس لعالم النفس جديرة بالثقة إذا بقيت ثابتة في قياساتها في المرة الأولى ثم الثانية ، ذلك إذا لم يكن هناك سبب بتغيير موضوع الاختبار ، فعلى الفاحص في هذه الحالة أن يختار الوسائل المناسبة للحالة المطلوب دراستها ، وإذا وجد أن الأداة ليست لها علاقة بمشكلته هنا يتجاهل النتائج ، وذلك لأهمية تواجد صدق للأداة والذي يعنى أن الفاحص يقيس بالفعل ما صممت الأداة لقياسه . وفي بعض الأحيان تعطى المعلومات الوصفية بطريقة مقنعة وكافية لإثبات الصدق . وفي دراسات التعلم مثلاً : نجهز الأمر بحيث يواجه الطفل بمشكلة جديدة وبعد عدة محاولات ، يقع الطفل في الأخطاء القليلة ويقل زمن المحاولة وهنا يحدث التعلم أو يسأل الملاحظ الطفل عن أي الأعضاء أكثر لمعاناً مثلاً وباستطاعته القول بأنه تعلم التمييز النظري للمعان الضوء . أو يطلب من الطفل أن يضغط على مفتاح حاملًا يضيء الضوء ويمكن القول أنه كان يقيس مدة رد الفعل بالنسبة لمثير بصري ، وأثناء هذه المواقف هناك اتصال مباشر بين ما تقوله الدراسة وما يتم دراسته بالفعل .

وأي شيء يتنوع إن كان مرتباً مثل (الوزن) أو غير مرتب مثل (الحب والكراهة) . الوزن والطول يمكن قياسهما مباشرة ، ولكن الحب والكراهة والقلق فيمكن قياسهما فقط بطرق غير مباشرة ، منها الاستجابة على استبيان أو التغير في ضربات القلب أو زيادة العرق . وتزايد متغيرات الدراسة بشكل معقد مما يجعل تصميم المقاييس الملائمة غاية في الصعوبة أما قياس الذكاء فهو حالة قائمة بذاتها .

ولقد أسس المرشد البريطاني البارز لعلم الحياة « فرانسيس جالتون » أول اختبار للذكاء ، وكذلك فعل (جيمس ماكين كاتل) عالم النفس الأمريكي قديماً . وكانت اختباراتهم تصمم لقياس هذه المتغيرات كالذاكرة القوية وقدرة تحديد المسافات وسرعة رد الفعل . ولم تهتم اختبارات الذكاء هذه بصدق الاختبار . وعندما تكون هذه الاختبارات عرضة لامتحانات دقيقة وحرارة تصبح صلاحيتها غير ذات قيمة .

وعندما أهمل « الفرد بينيه » هذه الناحية وحاول بدلاً منها استخدام مقياس للذكاء أكثر عمومية لم يزد هذا الإجراء بحد ذاته طريقته صدقاً ، ويجب أن تكون الأدلة متجمعة حتى يتضح أن مقياس « بينيه » متسقاً مع بعض المؤشرات الأخرى الدالة على الذكاء .

وأحد هذه المؤشرات هو التغير بالقدرة المعرفية التي تحدث أثناء الطفولة ، فالطفل في عمر ست سنوات يمكن أن يحل مشكلات أكثر تعقيداً مما يستطيعه طفل في الثالثة من العمر فقط ، والطفل بعمر عشر سنوات يحل مشكلات أكثر صعوبة من طفل في السادسة ، وهكذا قد تتسق درجات مقياس « بينيه » مع الحقائق المعروفة . ومن ثم فإنها تعطي مؤشراً على صلاحية المقياس .

أساليب الدراسة السلوكية :

من خلال العلم السلوكي اهتمت بعض الدراسات باختبار « حاول ثم حقق » ومن ثم فإنه في علم نفس الطفل هناك عدة اختبارات لفحص الأمثال الشعبية . التي منها : « إذا خبأت العصا أفسدت الفتى » . « الولد الحروق يخاف من النار » .



مقاييس الذكاء ، تعكس اختلافات
ملحوظة في كفاءة الأطفال تبعاً لأعمارهم
المختلفة

وقد تحول العلماء إلى الطرق المنهجية كالمقاييس ، وحاولوا الحد من العوامل الأخرى التي قد تؤثر على دقة قياسهم وملاحظاتهم ، فإذا ما كانوا يحاولون التأكد من صلاحية أحد المعتقدات والتي أصبحت مقبولة . كالمثل الشعبي : « إذا خبأت العصا أفسدت الفتى » فهم يذهبون بعيداً فيؤكدون بأن المعلومات التي جمعوها بعيدة عن أي تحيز ناتج عن انتمائهم إلى ثقافة تتقبل هذا المعتقد كأمر مسلم به . إن اختبار كفاءتهم يكمن في ضبطهم التكرار لهذه الدراسة . وهذا التكرار يعني أن أي عالم آخر يمكن إعادة أو تكرار العملية البحثية والحصول على نفس النتائج . وتتطلب الفحوص العلمية صرامة في تربية النفس ، فمثلاً لتسجيل كل ما يظهر بصرف النظر عما إذا كان هذا الناتج يدعم أو يخزل الفرضيات التي يتم اختبارها . والتحقيق يبدأ بفرضيات وهي تخمين علمي عن العلاقة بين اثنين أو أكثر من المتغيرات . وهكذا فإن الفرضيات غالباً ما تنمو بعيداً عن النظريات حول السلوك الإنساني . وقد رأى « بياجيه » أن تفسير العالم ظهر قبل تفسير نمو الأطفال ، وقد درس العلماء نظريات بياجيه ووجدوا أن الأطفال من نفس المرحلة العمرية يستخدمون محاولات مختلفة عن من هم في مرحلة أصغر أو أكبر .

مخطط أبحاث (م - س) :

يعتمد العلماء السلوكيون بشكل أساسي على إبراز العوامل المسببة للسلوك بأشكاله المختلفة . والتجربة العلمية هي الطريقة المباشرة لتحديد الأسباب . وأبسط تجربة هي المثير - الاستجابة (م - س) وفيها يقرر المثير الذي يقدمه للأشخاص الذين ستجرى عليهم التجربة . وتجربة (م - س) هي واحدة مهما كان نوع العينة إن كانت طفلاً أو جرّداً أو طالب جامعي مبتدئ ، المثير من الممكن أن يكون أي شيء له علاقة بالفرض المطلوب اختباره . فقد يكون شدة الصوت ، أو تعليمات مختلفة ، أو مكافآت أو عقاب أو كمية مختلفة من الاهتمام . ويقدمها الفاحص بطرق مختلفة وتعتبر المتغير المستقل . والاستجابة الصادرة عن العينات هي المتغير التابع ، وتعتمد في مظهرها وشكلها وكثافتها على المتغير المستقل .

ويتحكم القائم على هذه التجارب بكل المتغيرات الأخرى في الحالة التجريبية . وذلك من أجل التأكد بأن التغيير الذي يلاحظ في المتغير التابع يخضع للمتغير المستقل فقط .

وحيث أنه من الصعب ضبط المتغيرات في المواقف الطبيعية فإن الوضع الطبيعي لإجراء التجارب هو المختبر النفسي . إن المثل الجيد لتجربة (م- س) هو ما أجرته « سينتيا تيرنر » ١٩٧١ Cynthia Turnur فاهتمت بدراسة صوت الأم على سلوك الطفل ، وبشكل خاص إلى أى مدى يمكن للطفل أن يميز مقاطع أصوات الأم من أصوات الآخرين .

وقد تحكمت « تيرنر » بحالة المثير بتسجيل صوت الأم وصوت امرأة أخرى معها ، وأيضًا استعمال صوت رجل ، ولم تتوصل إلى اختلافات يمكن ملاحظتها بين الاستجابة إلى الامومة وإلى صوت امرأة راشدة .

وقد أنشأت « تيرنر » ضوابط أكثر تعقيدًا . حيث يسمع الطفل ثلاثة أنواع من أصوات الأم (عادي - خفيف التحوير - شديد التحوير) . وهذا الاختلاف بنبرة الصوت جعل من الممكن اكتشاف إلى أي مدى يمكن للطفل استعمال قوى ملاحظته للتعرف على أنواع أصوات الأم من أجل تقرير أي مثير منهم يمكن تقبله أو رفضه في صفات الأم . وفي تجربة أخرى اعتمدت على عدة أطفال من الذكور والإناث ، فاللجوء إلى طفل واحد يطرح سؤالاً إذا ما كانت الاختلافات في الاستجابة ناتجة عن شذوذ في سلوك الطفل ، واستعمال أشخاص من نفس الجنس يجعلنا نتساءل هل الاختلافات الملحوظة هي لجنس واحد فقط . والأكثر تطبيقًا لنتائج التجربة فهي أكثر دلالة من غيرها ، وذلك لأنها تخبرنا عن سلوك الإنسان في العموم وهي غير محددة أو خاصة بالأشخاص الموضوعين تحت الملاحظة .

وقد قامت « تيرنر » بالتحكم بمتغير العمر ، فشملت تجاربها ثلاثة مجموعات من الأشخاص بأعمار ثلاثة أشهر وستة أشهر وتسعة أشهر . وكانت دراستها دراسة مستعرضة تتعامل مع عينات من الأطفال بقصد اختبار للمجموعات الثلاث وليس نفس الأطفال ، أي أن الفحص يتم للطفل بعمر ثلاثة أشهر فقط ولا يتكرر معه الفحص في عمر الست شهور ، بل يؤخذ طفل جديد . لا يمكننا الجزم إن الاختلافات في سلوك الأطفال في الثلاث مراحل هي نفسها لكل الأطفال من هذه الأعمار ، وانها من ثم تتطلب معرفة بمراحل النمو ، والالتزام بالدراسات المستعرضة تؤدي إلى معلومات على المدى الطويل (أي ملاحظة التغيرات على نفس الشخص خلال فترة ممتدة من الوقت) فتصبح صعبة

الاستخدام فى دراسات الراشدين والبالغين ، ولكن يبدو أنها مناسبة لدراسة الأطفال . أما المتغير غير المستقل فيمثل مشكلة بالنسبة لتيرنر إذ كيف يمكن تقرير أن الأطفال يستجيبون بشكل مختلف عن بعضهم البعض على مشيرات مختلفة ؟ . وهذه الصعوبة قد دُللت بإننتاج صورة متحركة لكل طفل . وملاحظة كل أنواع الحركات : من تبسم أو العبوس أو البكاء أو التثاؤب أو النطق ولمس الفم بأحد الأطراف وتم الضبط بإعطاء ثلاثين ثانية محايدة (بدون أي مثير) قبل وبعد تقديم المثير . وقد ساعد هذا التدبير تيرنر على تسجيل الإجابة وتسجيل لاستجابات عن طريق تصوير باحث آخر للإجابات ، والذي لم يعرف الهدف من التجربة ، وهذا على أية حال هذا نوع من أنواع التحكم .

وأظهرت نتائج تيرنر مع تقدم العمر بأن الطفل يصبح اهدأ خلال فترة تقديم المثير ، وقد عللت تيرنر ذلك بزيادة الانتباه . وكلما كان الطفل أكبر سنًا كلما كان يرغب بتقليل النشاط الحركي كي يركز على المثيرات ويحدد معناها .

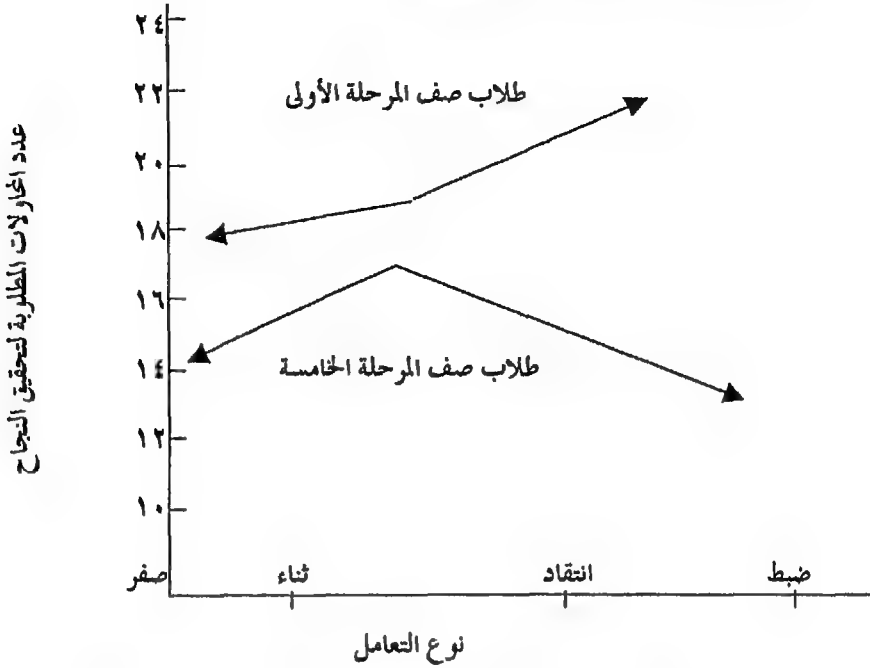
وقد زاد الأطفال بعمر ثلاثة أشهر من غمغمتهم عندما سمعوا أصوات أمهاتهم أكثر مما فعلوا عند سماع أصوات غريبة أخرى . وذلك للربط بين « الأم » و « الرضاعة » ، ويبكى الأطفال الذين هم فى عمر ست أشهر أكثر عندما يسمعون صوت الأم ، وربما يكون هذا نوعًا من الاحتجاج على الانفصال عن الأم . وهناك اختلافات بين الجنسين . فكانت الفتيات بعمر ثلاثة أشهر أكثر نشاطًا من الأولاد من نفس العمر عندما يحور صوت الأم ، ولكن بعمر تسعة أشهر فإن الفتيات أكثر نشاطًا من الأولاد بنفس العمر عندما يسمعن أصوات أمهاتهن الطبيعي . وفي تجارب تيرنر الأخرى على الأطفال تم مقارنة استجاباتهم أثناء فترة المثير بالتى قاموا بها فى عدم وجود المثير . ومن خلال التقرير الخاص بتجارب تيرنر (ونعني تقريرًا وليس التجربة نفسها) هل بإمكانك تقييم التصميم الخاص بتجربة (م-س) ؟ وهل أخبروك كفاية عن الضوابط ؟ . وهل أعطيت معلومات محددة بشكل كاف (عن الرقم والمكان مثلاً) وهل أعطيت النتائج بالكامل وبالتفصيل ؟ هل بإمكانك تحديد المتغير المستقل وغير المستقل ؟ .

وفي دراسة أخرى مع أطفال أكبر سناً وبطريقة ضبط أخرى يتم تقسيم الأطفال إلى مجموعتين متشابهتين إلى حد كبير ، مثلاً افرض أنه خلال دراسة القدرة على القراءة عندما يود أحدهم معرفة تأثير الاختلافات الفردية على النتائج . وإذا كانت النقاط على اختبار الذكاء متوافرة فإن الطفل الأذكى بينهم يمكن وضعه في المجموعة التجريبية ، وثاني أعلى واحد في المجموعة الضابطة ثم ثالث أعلى واحد في المجموعة التجريبية وهكذا بالتبادل بين المجموعات ، ومن ثم يتساوى كلاً من معدل الذكاء واختلاف ذكاء المجموعتين ، وإذا ما تم ذلك يعمل اختبار للتأكد بأن المجموعتين متشابهتين حقيقة .

أما مشكلة اختبار المجموعات التجريبية والضابطة ستصبح أكثر تعقيداً عندما توجد متغيرات أخرى هامة مثل الجنس والعمر والمستوى الاجتماعي - الاقتصادي والأصل . ولكن وبشكل أساسي تبقى الطريقة المماثلة بين المجموعات كما هي ، وعلى العموم . فإن المقبولة لعمل المجموعات التجريبية والضابطة متشابهة بقدر الإمكان هي دراسة المتغيرات المستقلة التي تؤدي إلى تغيرات في المتغيرات التابعة . وفي تجربة تقليدية استخدمت مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة ، وعرضت المجموعة التجريبية للمتغير المستقل ولم تعرض المجموعة الضابطة له . وفي أبسط أشكال هذا الأسلوب ، يتم قياس المتغير غير المستقل في المجموعتين وفي النهاية نلاحظ أو نختبر المجموعتين لتحديد تأثير اختلاف المعالجة . وذلك من أجل تقرير إذا ما كانت المجموعات في حقيقة أمرها قابلة للمقارنة . ثم يتم القيام بالإجراء التجريبي للمجموعات التجريبية .

يبين الرسم رقم (٢-١) نتائج نموذج أكثر تعقيداً للتصميم التجريبي الأساسي حيث تم إعطاء الأولاد من الصف الأول إلى الصف الخامس واحد من ثلاث معالجات مختلفة ليقوموا بإكمالها في مهمة تعليمية . فقد أثنى عليهم أو انتقدوا أو عرضوا المثير ، في هذه الحالة لدينا حالات تجريبية « ثناء » و « انتقاد » التي هي المتغيرات المستقلة والمتغير التابع هو متوسط عدد مرات المحاولات التي يحتاجها الأولاد في كل مجموعة من أجل تعلم المهمة ، وكلما زادت صعوبة التجارب كلما زاد الاحتياج إلى محاولات أكثر .

معدل عدد الجلسات المطلوب تحقيقها .



الشكل رقم (١-٢) الاختلافات في سرعة التعلم في مهمة تعلم تحت ثلاثة ظروف تجريبية مختلفة طبقت على أطفال من الصف الأول إلى الصف الخامس من الصبيان .

وكما كان متوقعاً أدى تلاميذ الصفوف الأولى بكفاءة أقل مقارنة بالتلاميذ في الصفوف الخامسة. ولكن يتبين بالنتائج اختلافاً بين مجموعتين . فتلاميذ الصفوف الأولى كانوا أكثر نجاحاً وذلك حين كان هناك نوع من التفاعل في أدائهم بينما ذوي الصف الخامس شتتهم الثناء والانتقاد وحولهم عن الأداء الأحسن .

ونرى إذاً أن المتغير المستقل في أي تجربة يقدم بطريقة متنوعة ، بينما المتغيرات الأخرى والتي تؤثر بشكل ظاهري على المتغير التابع فيجب أن تضعها تحت الضبط والتحكم ، ومهما تكن التغيرات الحاصلة في المتغير التابع فإنها ترجع إلى اختلاف في المتغير المستقل وهذا ما يسمى تصميم (بحث م - س) .

المناهج الارتباطية أو الفارقة :

في خطة (م - س) تتحقق عملية التمييز باللجوء إلى فاحصين لبعض الحالات المثيرة - المتغير التابع . ولكن هناك ظروف معينة لا يتمكن المجرّب من خلالها أن ينظم الظروف ويتوجب عليه البحث في طرق أخرى مختلفة ليكمل أبحاثه . وحتماً هناك علوم مثل علم الفلك والجيولوجيا بحيث أن تجارباً من النوع الذي ذكرناه لا يمكن تحقيقها ، حيث تظهر مشاكل أكبر ، إن عالم الفلك لا يمكنه التفريق بين المدار الخاص بالنجم كي يحكم على المتغيرات ، والجيولوجي لا يمكنه تقييم العصر الجليدي من أجل ملاحظة التغيرات الناتجة . فعندما يكون العلماء عاجزين لسبب أو لآخر عن القيام بتجارب مضبوطة ، فإنهم يلجأون إلى المناهج الفارقة والارتباطية لاختبار فرضياتهم . وأما فيما يختص بالعلوم السلوكية فإن استعمال هذه الطرق يحدد بالرمز (س - س) (Response-Response) ومقارنة هذا البحث مع بحث (م - س) (مثير - استجابة) (Response-Stimulus) وذلك لدراسة العلاقات أو الاختلافات بين الاستجابات أكثر من كونها بين المثيرات والاستجابات . وفي الاتجاه الترابطي / الفارقي يدرس الفاحص التشابه أو الاختلاف من خلال مجموعتين من المتغيرات ، فلا يدرس فقط استجابة الأطفال كما فعلت « تيرنر » ولكن استجابة الأم أيضاً وهو يحتاج لمعرفة كم هو مهم (استجابة) إحدى المجموعات مقارنة باستجابة المجموعة الأخرى (الارتباط) أو كم هو الاختلاف . (التمييز بينهما) .

لقد استخدم كل من « مارجريت » و « ديفيد ستوارد » (Margrate and David Steward, 1973) مثلاً طريقة الترابط والاختلاف عندما قارنا سلوك الأمهات ذوات الأصل (الأنجلو - مكسيكي) (والصيني الأمريكي) اللاتي يعلمن أولادهن ذوي الثلاث سنوات لعبة (كيس الألعاب) ويعلمونهن كيفية إخراج القطع حسب الألوان أو حسب الحجم أو الشكل .

تم تحليل السلوك المسجل على شريط الفيديو للطفل والأم تبعاً للخلفيات الثقافية أشار إلى أن الأم (الصينية الأمريكية) قد قدمت أفضل الثناء والتشجيع بينما الأم

(المكسيكية الأمريكية) قد قدمت التوبيخ والنقد الفظيعين ، وقد لاحظ الباحثون وخرجوا بنظرية ، بأن هذه الاختلافات في سلوك الأمومة ترتبط بالاختلافات في أداء الأطفال في سن الدراسة لمهام التعليم داخل الفصل الدراسي .

وغالبًا ما تستخدم المناهج التجريبية (م - س) والارتباطية / الفارقية مجتمعة وتشير الدراسة المعروض نتائجها في الشكل ٢ - ١ إلى أنه ليس المتغير المستقل فقط هو الذى له تأثير على الأداء ولكن الأداء يختلف حسب عمر الأطفال ، هناك فقط كمية قليلة من الدراسات التي أجريت على علم نفس النمو عن طريق التجربة من نوع (م - س) ، بل تم الكم الأكبر عبر طريقة (الارتباط / الاختلاف) وذلك لأن علماء النمو النفسي يهتمون على الأغلب بنوع المتغيرات المرتبطة ببعضها ، فيهتمون مثلاً بأن اختلاف خبرات الأطفال يرتبط باختلاف في سلوكهم .

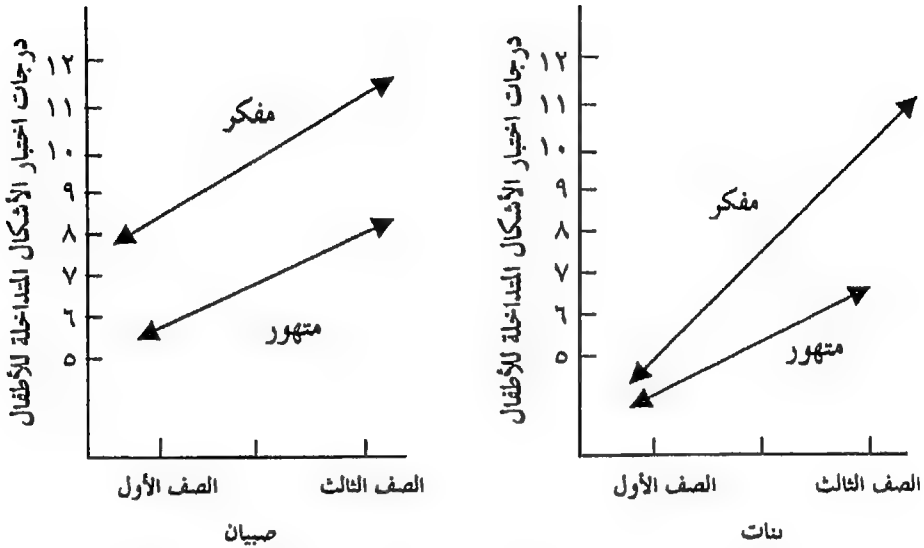
ويبدو واضحاً أنه من المستحيل عمل تجارب من النوعية التقليدية (م - س) من أجل اختبار تأثير الاتجاهات العالمية وطرق التربية مثلاً ، والمجال الوحيد هو عن طريق أبحاث (الارتباط والاختلاف) .

هناك اهتمام كبير هذه الأيام بتأثير الحرمان الاجتماعي والاقتصادي والانفعالي على الأطفال ، وعلماء النفس بالطبع لن يعتمدوا خلق مواقف حرمان للأطفال . ولكن باستطاعتهم عمل دراسة على العلاقة بين درجة الحرمان التي لدى كثير من الأطفال وسلوكهم في المدرسة وفي مواقف اجتماعية أخرى ، ومن خلال دراسات (الارتباط / الاختلاف) لهذا النوع ، نستطيع أن نوضح جوانب الحرمان التي لها التأثير الأكبر على الأطفال . وعلماء النفس الذين يستخدمون طريقة (الارتباط والاختلاف) معنيون بالدرجة الأولى بأسباب السلوك كببحث تجريبي . وعندما يستعمل عالم النفس المناهج الارتباطية الفارقية فإنه لا يستخدم المتغيرات المستقلة بل يحددها كشروط سابقة الوجود لها علاقة بالمتغيرات التابعة .

مثال : أعطى ديفيد مساري (David Massari 1973) إلى تلاميذ الصفوف الأول والثالث اختباراً يقيس ميلهم إلى التسرع في الحكم . ثم بعد ذلك وجه الأطفال إلى اختبار

الأشكال المتداخلة والذي يتطلب التركيز على أشكال موضوعة في تصميم هندسي معين وتجاهل ما ليس له علاقة بالموضوع من الخطوط التي من خلالها وضع الشكل الهندسي .

ومن خلال الشكل (٢-٢) يتبين لنا أن الأطفال الأكثر تسرعاً يشتهم المثير الذي لا علاقة له بالموضوع ، ومن ثم لم يحققوا مثلما حقق من هم أقل تسرعاً منهم .



الشكل (٢-٢) النتائج المستخلصة من الدراسة الارتباطية الفارقية بحيث يكون الاندفاع هو المتغير المستقل وعدم التركيز كما يقيسه اختبار الأشكال المتداخلة للأطفال هو المتغير التابع (Masari, 1975) .

ولكي نشرح هذه النتيجة من المنطقي افترض أن درجة تسرع الطفل لم تكن ظرف قبلي فقط ولكن لها تأثير أيضاً على أدائهم . التسرع متغير مستقل والأداء على الاختبار هو المتغير التابع .

معنى معاملات الارتباط :

تحدثنا عن الارتباط والاختلاف بشكل عام ، ولكن لو أردنا فهم أبحاث علماء النفس فمن المهم أن نكون فكرة عن الإحصاءات التي يذكرونها في أبحاثهم . ويصعب تطبيق

الإحصاء على شيء متغير لا يمكن التنبؤ به مثل السلوك ، ومع هذا فإن الجميع يقدمون إحصاءات بشكل أو بآخر لوصف السلوك دون أن يتنبهوا لذلك في العادة .

ونقول مثلاً بأن معدل ضربات قلب « سميث » هي ٢٥٠ ضربة ، مما يوضح مدة أدائه تبعاً لعدد الضربات وقسمتها على عدد كم الوقت أثناء الضربات . ومكتب الأحوال الجوية يقول أن هناك ٣٠٪ احتمال هطول المطر ، وعندما يخبرونا أن سعر آلة التصوير البسيطة من عشرين إلى ثلاثين دولاراً ، يمكننا التقرير إذا ما كانت ميزانيتنا تسمح بشراء آلة التصوير قبل الانطلاق برحلة في إجازة معينة .

واستعمل علماء النفس أيضاً نفس الطريقة (المعدل - الأرقام الفردية - النسب المئوية) . ومع إنهم جميعاً يستعملون كلمة « متوسط » بدلاً من كلمة معدل و « نسبة » بدلاً من أعداد فردية ، فإن هذه الإحصاءات صالحة فقط عند استعمال متغير واحد مثل حساب احتمالات الفوز لمرشحي الانتخابات ، أما إذا كنا مهتمين باكتشاف أسباب السلوك فنحن نبحث عن علاقة بين متغيرين اثنين على الأقل أى السبب أو المتغير المستقل والسلوك الناتج أو المتغير التابع .

ولقد استُخدم ذلك بشكل واسع في علم نفس النمو ، دعنا ننظر إلى موقف غير واقعي من أجل إيضاح فائدة الإحصاء . تخيل معلمة سنسميها السيدة « روميرو » ولديها ٢٧ تلميذاً في مجموعتين من الصف الخامس والسادس مجتمعين ، وهي تعد لدرجة الماجستير وتحضر حلقة نقاش في فترة ما بعد الظهر ، وعنوانها (مناهج البحث في علم نفس النمو) في جامعة في مدينة كبيرة لا تبعد أكثر من مسافة ساعة أو نحوها .

وقد قررت أن تدرس العوامل المؤثرة في تحسين الأداء للطلاب من الصف الخامس لديها . وقد أعطت تلاميذها اختبار مقنن للقراءة ، وتعجبت من تأثير نشاطات الأطفال خارج المدرسة على درجاتهم على الاختبار . ومن أجل تجميع معلومات عن الخلفية طلبت من كل تلميذ تسجيل عدد المرات التي شاهد فيها التلفزيون خلال أسبوع ، وعدد الكتب الموجودة في المنزل ، وعندما قامت بإحصاء وتصنيف التلاميذ حسب درجاتهم على اختبار

القراءة وأدخلت المعلومات التي حصلت عليها منهم ، وجدت النتائج كما هي في الجدول (١-٢) .

وأول شيء تلاحظه أن الأولاد الأقوى في القراءة هم الذين سجلوا العدد الأكثر من الكتب والعدد الأقل من مشاهدة التلفزيون . بينما سجل الأضعف في القراءة العدد الأقل من الكتب والعدد الأكبر من ساعات مشاهدة التلفزيون ، وقد لاحظت السيدة «روميرو» العلاقة الوطيدة بين القدرة على القراءة وكمية الكتب الموجودة في المنزل والعلاقة بين القدرة على القراءة وساعات مشاهدة التلفزيون .

جدول (١-٢) درجات اختبار القراءة وعدد الكتب في المنزل وعدد ساعات مشاهدة التلفزيون في الأسبوع ، لنموذج خيالي لطلاب الصف الخامس .

	التلاميذ	درجات القراءة	عدد الكتب في المنزل	عدد ساعات مشاهدة التلفزيون خلال أسبوع
١	بيل	١٢٠	٩٨٠	١٥
٢	روزا	١١٥	٩٠١	١٠
٣	كيفن	١١٤	١٠٤	١٥
٤	ميشيل	١٠٥	١٠	٢٥
٥	بوب	١٠١	٥٠	٢٦
٦	لورين	١٠٠	٢٠	٢٨
٧	بيتي	٨٨	١٥	٣١
٨	فيكي	٨٥	٦	٣٠
٩	كارل	٧٢	٩	٣٥
١٠	براين	٧٠	٧	٣٥
	المتوسط	٩٧	٢٠٣	٢٥

وقد حاولت تسجيل هذه الملاحظات في أشكال كي تقوم بعمل مقارنة ، فوجدت أعلى ثلاثة طلاب فى القراءة كان متوسط عدد الكتب في منازلهم حوالي (٦٦٥ كتابًا) ومشاهدة التلفزيون بمعدل ١٣ ساعة في الأسبوع ، في حين أن متوسط عدد الكتب لدى أضعف ثلاثة في المجموعة كان سبعة كتب في المتوسط ، وكان معدل مشاهدتهم للتلفزيون ٣٣ ساعة في الأسبوع .

وعندما قدمت هذا التقرير إلى أستاذها في الجامعة وافقها الرأي بأن المتوسط الذي سجلته لأعلى وأقل ثلاثة من التلاميذ أشار إلى المهارة في القراءة حسب عدد الكتب الموجودة في المنزل ، وأن ساعات مشاهدة التلفزيون لها علاقة بالموضوع أيضًا ، ولكنه أشار إلى أن هذه الطريقة في تسجيل المقارنة عملية غير دقيقة . فكان عليها استخدام طريقة الارتباط لبيرسون بين أزواج المتغيرات ، وهذا الإحصاء أكثر اقتصادية فى أنه يسجل الأرقام ليوضح العلاقة الكاملة ، وهكذا لن يكون مهمًا تسجيل سلسلة من أزواج المتوسطات .

ويترشح « الارتباط البيرسوني » بين (+١ و -١) ، ويشير الارتباط +١ إلى علاقة إيجابية كاملة بين مجموعتين من المتغيرات . وهذا الارتباط يشير إلى أن الزيادة في المتغير (س) يؤدي إلى زيادة في المتغير (ص) بينما الارتباط -١ فيمثل أيضًا علاقة كاملة بين متغيرين ولكنها سالبة هذه المرة ، فزيادة المتغير (س) يؤدي إلى نقص فى المتغير (ص) ، ويعنى الارتباط في « صفر » بالطبع لا علاقة على الإطلاق بين المتغيرين . إن المعلومات التي حققتها مسز « روميرو » اقترحت بأن تكون العلاقة بين درجات اختبار القراءة للأطفال وعدد الكتب في منازلهم إيجابية ، فكلما كانت درجات القراءة عالية كان عدد الكتب كبيرًا ، فالارتباط هنا موجب . وكلما كانت درجات القراءة أقل كان هناك كتب أقل . فعندما وضع الأستاذ الجامعي الأرقام من أول عامودين في الجدول المرفق ونقلها على جهاز الحاسوب عنده وجد أن الارتباط بين المتغيرين إيجابيًا +٠,٦٣ .

وكان الارتباط بين درجات القراءة وبين ساعات مشاهدة التلفزيون سلبياً ، فارتفاع درجات القراءة يقابله انخفاض ساعات مشاهدة التلفزيون . ثم شرح لها الأستاذ كيف تنقل الأرقام من العمود الأول والثالث من الجدول إلى جهاز الحاسوب . وكانت نتيجة الترابط (- ٠,٩٢) أي أن مجموع الكتب في المنزل كان يرتبط سلبياً مع الساعات المقضية في مشاهدة التلفزيون . وقد حسبت مسر روميرو باستخدام الحاسوب العلاقة بين عدد الكتب في المنزل ، وعدد ساعات مشاهدة التلفزيون ووجدت نتيجة الارتباط هي -٠,٧٥ .

ومع أن الترابط بمحد ذاته لم يوضح العوامل المسببة للاختلافات بين درجات الطلاب على اختبار القراءة ، فقد شعرت « روميرو » بأن الأطفال في البيوت التي بها تأكيد على المسائل الثقافية عادة ما يكونوا أعلى في القدرة على القراءة ، والآخرين من البيوت التي ليس فيها اهتمام بالمسائل الثقافية فيكون الأولاد أضعف في القراءة .

وحينما نظرت إلى نتائج الارتباطات السلبية شعرت أن الأطفال الذين يشاهدون التلفزيون فترات طويلة لم يبذلوا مجهوداً في القراءة . بينما أولئك الذين يبذلون وقتاً أطول من القراءة كان لديهم وقت أقل لمشاهدة التلفزيون .

لقد صرفنا مساحة كبيرة في شرح الارتباطات لأن معظم الدراسات الخاصة بعلماء نفس النمو تعتمد نتائجها على الارتباطات ، ومن ثم فإن الفهم يساعد على فهم نتائج الأبحاث .

وأمثلة الارتباطات التي تظهر في التراث (والحياة اليومية) ممثلة في جدول رقم (٢-٢) .

جدول (٢-٢) أمثلة عن الارتباطات بين أزواج من المتغيرات

المتغير الأول	معامل الارتباط	المتغير الثاني
عدد ساعات العمل خلال شهر خلال السنة الدراسية ١٩٧٧-١٩٧٨ لمعلمة في حضانة مدرسية تكسب ١٠ دولارات / بالساعة .	١,٠٠+	مع المبالغ التي تكسبها المعلمة كل شهر عن زيادة ساعات العمل تزيد كم المكسب ، انخفاض ساعات العمل ، انخفاض المكسب .
عند نهاية كل شهر تحسب المعلمة المذكورة عدد الأيام التي عملتها في المدرسة خلال السنة الدراسية . ومجموع آخر كل شهر يرتبط	١,٠٠-	بمجموع الأيام المتبقية من السنة الدراسية (كلما زادت الأيام التي اشتغلتها قلت الأيام المتبقية) .
معدلات نسبة الذكاء التي يحصل عليها أطفال من الصورة «ل» حسب مقياس « ستانفورد بينيه » لسنة ١٩٣٧ يرتبط .	٠,٩٢ (أ)	مع نسب الذكاء التي حصل عليها نفس الأطفال من الصورة «م» على نفس المقياس (Terman and Merrill, 1937)
طول الأطفال عند عمر ٤ سنوات يرتبط .	٠,٨١	مع الطول عندما أصبحوا بالغين (Tanner, 1970) .
كمية الكلمات الملحوظة في الإناث من عمر (صفر - سنتين) يرتبط .	٠,٥٦	مع نسبة الذكاء عند بلوغهم سن ١٣ سنة (Cameron, Livson, and Bayley, 1967)
طول الآباء يرتبط .	٠,٥٦	مع طول أبنائهم (Mc Nemer, 1955)
السنوات التعليمية للأهل البرازيليين يرتبط .	٠,٢٨	مع قياس شعبية أطفالهم في المدرسة الابتدائية (Lindgren and Guedes, 1963)
درجات أطفال الصف الرابع على اختبار الاتجاه نحو حل المشكلات يرتبط .	٠,٢٤	مع درجاتهم في اختبار الحساب (Lindgren et al, 1964)
نسبة الذكاء لأطفال المدارس يرتبط .	٠,١٨-	مع عدد الأخوة في العائلة (Anastasi)
درجات طلاب الصف السادس على القدرة على الحب يرتبط .	٠,١٤-	مع درجات نفس الأطفال على «الكتاب» (Winder and Rau, 1962)

(أ) من المناسب حذف علامة «+» عندما يكون الارتباط إيجابياً .

أساليب دراسة الأطفال

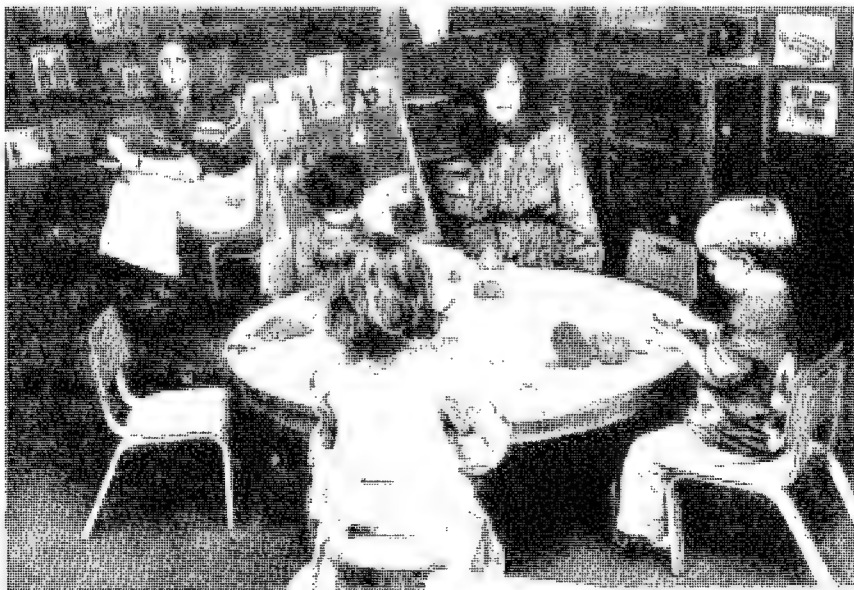
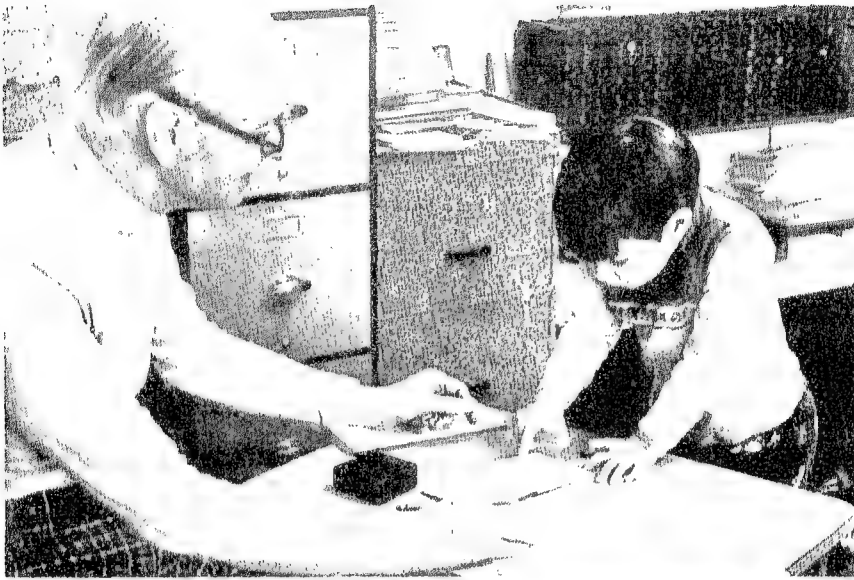
كيف يمكننا استعمال الأساليب التي قدمناها ؟ وكيف سيقدر الفاحص إذا ما كان سيستعمل خطة الأبحاث (م - س) أو طريقة (الارتباط والاختلاف) في بحثه ؟ نهتم الآن بالاستراتيجية العامة المهيمنة على خطط دراسة الطفل . وإذا كانت التكنيكات هي بمثابة حجر البناء لعلم السلوك فإن الأساليب هي الفن المعماري لها .

الملاحظة :

هناك عدة طرق لملاحظة سلوك الأطفال فمثلاً يمكن ملاحظتهم تحت ظروف مضبوطة في مختبر علم النفس ، والدراسة التي قارنت بين تفاعل الأمهات (الأمريكو صينيين والامريكو مكسيكيين) مع أطفالهن ، التي ذكرناها سابقاً في هذا الفصل هي مثل من الدراسات العملية حيث يسجل سلوك الفرد على شريط فيديو . وبعد ذلك يتم تحليله (Steward and Steward, 1973) .

وقد تتم الملاحظة في مواقف طبيعية ، في غرفة الدراسة وفي ملعب المدرسة وفي البيت ، فمثلاً لاحظت شارون جادبري (SharonGadbery, 1974) سلوك أولاد من عمر أربع سنوات ونصف حتى خمس سنوات ونصف يشاهدون التلفزيون في البيت مع صديق ، ولاحظت أن سلوكهم أكثر تلبية مع إثارة الذات (بالهرش أو التلوي) عندما يكون التلفزيون مشغولاً أكثر مما لو كانوا في لعب حر قبل أو بعد تشغيل التلفزيون . وعندما تتم التجارب والملاحظات في مواقف عادية خارج العمل يطلق عليها (أبحاث ميدانية) ، وبالنسبة لعلم نفس الطفل ليس غريباً تنفيذ بحث ميداني أمام التلفزيون .

يفضل علماء النفس الاستعانة بفاحصين مدربين لا يعرفهم الأطفال بدلاً من الآباء والأمهات الذين يجب أن تؤخذ تقاريرهم عن ملاحظة سلوك الأطفال بحذر شديد . وفي بعض الحالات لا يمكن للأخصائي النفسي الحصول على معلومات إلا من خلال الوالدين . نايم وكولارد (Niemi and Collard, 1972) مثلاً كانا مهتمين بعمل مقارنة بين سلوك الطفل الصيني والأمريكي ، واكتشاف كيف يرتبط السلوك بترية الأهل للطفل في الثقافتين



يلاحظ الأخصائيون النفسيون سلوك الأطفال بطرق مختلفة . في الصورة الأولى يطبق أحد الأخصائيين النفسيين اختبار ذكاء ، بينما أخصائية أخرى تراقب النشاطات الخلاقة في حضنة مدرسية .

وقد طلبوا من الأمهات في « إنجلترا » وفي « تايوان » تسجيل مراحل عدوانية الأطفال خلال ثلاثين يومًا وكيف كانت تتعامل الأمهات مع هذا السلوك .

أما تحليل تقارير الآباء والأمهات فأظهرت نتائج متأثرة بانطباعات الثقافتين ، وذلك لأن للأطفال الصينيين نشاطات جسمانية عدوانية أقل من الأطفال الأمريكيين . والأمهات الصينيات ينظمن سلوك أولادهن بدرجة أكبر من الأمهات الأمريكيات ، لأنهن سجلن حدوث المزيد من العدوان اللفظي وبعض أعمال الدفاع الصغيرة . ولكنهن يعلن إلى استعمال طرق ذات اتجاه ودي في التحكم في الأطفال . والأطفال الأمريكيين كانوا أكثر انشغالاً بالعنف الجسدي وكانوا يصفعون أحد عشر مرة أكثر من الأطفال الصينيين .

وقد صممت الاختبارات والاستبيانات المقننة لكي تُستعمل مع الأهل ، وأحد أهم هذه الاختبارات هو مقياس الاتجاهات الوالدية الذي أعده شافير وبييل (Schaefer and Bell, 1958) ويتكون من ٣٣ فرع . لقياس أبعاد علاقة الوالدين - الطفل مثل العدوان والحزم ومحاولة تشجيع نمو وتربية الأطفال كي يكونوا تابعين .

المقابلات :

إن الاستبيانات مثل مقياس الاتجاهات هي مقابلة مقننة تمثل جوانب بسيطة يتم دراستها في شكل استبيان مطبوع ، والمثل هذه الاستبيانات ميزاتها عن المقابلات بشكل يمكن من توجيهها وتحليلها . وهي تكلف أقل في الوقت والمال . ويمكن تطبيق أكثر من مائة استبيان مع مجموعة من الناس وفي أقل مما يأخذه شخص واحد في المقابلة . ومع ذلك فإن لها بعض العيوب . فكثير من الناس الذين لا يهتمون بوصف خبراتهم وشرح وجهات نظرهم في المقابلات يعترضون على إعطاء نفس المعلومات ردًا على أسئلة استبيان مقنن . وخبراء المقابلات يستطيعون أن يضغوا الآباء والأمهات غير المتعاونين معهم في جو مريح من أجل ضمان التعاون ، ويملك هؤلاء الخبراء أيضًا الحاسة لمعرفة متى يخطئ الأهل في فهم السؤال وضرورة إعطاء التوضيح المناسب لعمل ملاحظات خاصة بدراسة أساليب تربية الطفل . وسوف نقوم بمناقشة هذا الموضوع لاحقًا .

والقائمون على هذه المقابلات يستخدمون طرق للملاحظة . « ديانا باومرند » مثلاً
(Diana Baumrind, 1971) استعملت جهاز تسجيل في مقابلة مع مجموعة



أمضى روبرت ريتشاردسون سيزر (١٩٠٨) حياته العملية في دراسة الشخصية وخصوصاً الدوافع للأطفال مع اهتمام خاص لتأثير اتجاهات الوالدين وقيمهم وتربيتهم للطفل .

كان القائمون بالمقابلات يجمعون أكبر عدد ممكن من المعلومات بطريقة تقليدية لدراسة أساليب تربية الطفل التي قام بها «روبرت سيزر» Robert R. Sears ومساعدوه «النيور ماكوبي» و «هنري ليفين» Eleanor E. Maccoby And Hanry Levin (1957) من جامعة «هارفرد» ، وقد سألوا حوالي أربعمائة أم تقريباً يعملن في منطقة (بوسطن) مجموعة أسئلة عن خبرتهن في التعامل مع أولادهن بعمر خمس سنوات عن شعورهن بأن يكون لديهن أطفال يقومون بتدريبتهم على استعمال الحمام وحمل الأطفال عندما يكونون وهكذا . وقام مصححون محايدون بتحليل المادة التي جمعت من هذه المقابلات مستخدمين (١٨٨) مقياس مختلف ومتعاملين مع أبعاد مختلفة من طرق التربية .

وذهب « سيرز » إلى « ستانفورد » حيث قام بدراسات أخرى عن ممارسة تربية الطفل وعمل مقابلات مع الأطفال ، وكذلك مع آبائهم وأمهاتهم ولاحظهم كذلك مجتمعين ومنفردين كما يتعاملون مع مواقف مقننة في مختبره المجهز لذلك الهدف (Sears, Rau and Alpert, 1965).

ومع أن أبحاث « سيرز » لم تنتج أي نظرية ذات مغزى كبير عن نمو الطفل ، إلا أنها مع الوقت قدمت بشكل عام معلومات على درجة كبيرة من الأهمية فيما يختص بالعلاقة الاعتمادية بين الأطفال ووالديهم ونمو الشعور وتأثير دفء الأمومة وكان لها آثار قيمة على عمل بعض الباحثين .

الطريقة الإكلينيكية :

لقد جمع « جان بياجيه » أساليب المقابلات والملاحظات في طريقته الإكلينيكية وهذه الطريقة ليست كالطرق العادية المستعملة في العيادات النفسية بالحوار مع المريض وعلاجه، فالطريقة الإكلينيكية - وهو المصطلح الذي يستخدمه معظم الإكلينيكيين - تشير إلى كم كبير من الأساليب التي تختلف من شخص لآخر حسب توجهات كل شخص ، وحسب مدرسة علم النفس التي يفضلها المعالج النفسي ، ومن أهداف هذه الأساليب التشخيص النفسي وكذلك العلاج النفسي أو كلاهما .

وقد استخدمت الطريقة المستعملة في العيادات بشكل يتيح استخلاص معلومات أو لتساعد الطفل ، واستخدم « بياجيه » طريقته الإكلينيكية كوسيلة للفحص بهدف اكتساب المعلومات عن عملية التفكير لدى الأطفال عامة . وقد بدأ الباحثون في استخدام الطريقة الإكلينيكية مقدمين للطفل بعض المهام أو المشكلات ، فعندما يحاول الطفل اتخاذ خطوات الحل الصحيح أو ربما الحل الجدي عندها يسأله الفاحص مزيداً من الأسئلة عن هذه الخطوات ، ومع كل استجابة يقوم بها الطفل يسأله الفاحص عدة أسئلة ، والغاية الأساسية هي في الوصول إلى داخل عقل الطفل لكي يتكلم فيرى العالم النفسي بمنظار هذا

الطفل (Favell, 1963) ، ويقدم المثال التالي عن كيفية استعمال « بياجيه » (١٩٤٨) الطريقة الإكلينيكية في دراسة نمو الحكم الأخلاقي وهو بعمر خمس إلى سبع سنوات .

(ف) فاحص: هل تعرف ما معنى كذبة؟

(ط طفل): إنه عندما تقول ما هو غير حقيقي .

(ف): وهل $2 + 2 = 5$ كذبة؟

(ط): نعم كذبة

(ف): لماذا؟

(ط): لأن ذلك ليس صحيحاً

(ف): هل الطفل الذي يقول بأن $2 + 2 = 5$ يعلم بأن ذلك غير صحيح أو أنه قد ارتكب خطأ .

(ط): لقد أخطأ .

(ف): وعندما يخطيء فهل يعني ذلك أنه يكذب أم لا؟

(ط): نعم يكذب

(ف): هل هو سيء

(ط): ليس كثيراً

(ف): هل ترى ذلك الرجل

(ط): نعم

(ف): كم تعطيه من العمر

الطفل : ثلاثين

(ف): اعتقد أنه ٢٨ (يقول التلميذ أن عمره ٣٦ سنة) فهل كلانا نكذب؟

(ط): نعم الاثنين كاذبين .

(ف): سيتين .

(ط) : ليس بدرجة كافية .

(ف) : من الأسوأ كذبتك أو كذبتني أم كلاهما سواء ؟

(ط) : كذبتك أكبر سوءاً لأن الاختلاف أكبر .

(ف) : هل هذا كذب أم أخطأنا فقط ؟

(ط) : لقد أخطأنا .

(ف) : هل كله كذب أم لا ؟

(ط) : نعم أنه كذب (Piaget, 1948) .

وقد استخلص بياجيه على أساس مقابلات مثل هذه ، أن الأطفال وعند الوصول إلى هذه المرحلة من النمو يعلمون الفرق بين الخطأ المقصود والخطأ غير المقصود ولكنهم لا يهتمون بالتفريق بينهما فيجمعون كلا العمليتين تحت اسم « كذب » .

الطرق غير المباشرة :

إحدى مشاكل الاختبارات والاستبيانات هي أن الذي توجه إليه الأسئلة لديه صعوبة في تخمين هدف الفاحص من السؤال ، وهكذا يميل بالتالي بأجوبته في نفس الاتجاه . وإذا كانت أسئلة الاستبيان تتعامل مع العدوانية ، فالأم التي تكون مغتظة من ابنها بسهولة تبن سوء سلوكه ومن ناحية أخرى قد تشعر الأم بأن سمعتها « كأم جيدة » ستأثر فتقوم بإيضاح المشاكل التي تواجهها معه وقد تشعر الأم بمعنى الفروض التي يأتي بها الفاحص من خلال سؤاله فتحاول « التعاون » معه بإعطائه معلومات تؤكد فروضه . وهذه الظاهرة منتشرة بكثرة وأكثر مما يجب . وأحد الأسباب المؤدية إلى تأثير «روزنتال» وسمي كذلك نتيجة لأعمال « روبرت روزنتال » (1966) Robert Rosenthal والذي لاحظ ميل المعلومات التي يجمعها الباحثين المساعدين إلى دعم فكرة أو فروض مديهم . ورد الفعل العادي تجاه هذا التحيز عادة ما يكون عدم اخبار الباحثين بالفروض التي يتم اختبارها وهذه الطريقة اتبعتها « سنتيا تيرنر » وذكرت سابقاً في هذا الفصل .

وحسبما يود الفاحصون ملاحظة رد الفعل الطبيعي للأطفال فإنهم يلقون صعوبة باكتشاف أن بحثهم قد أجرى بطريقة طبيعية وغير مباشرة وإن أهدافهم غير واضحة كلياً أو على الأقل كانت مضللة بشكل ذكي . وتبين أن الوسائل غير المباشرة عموماً "تنجح" .

هناك اثنين من الباحثين كانا مهتمين بدراسة تقدير الذات للأطفال وهناك متغير يصعب قياسه بالاستبيان أو المقابلة أو الملاحظة . يقدم الباحثون للطفل ورقة بها ستة دوائر مرتبة بشكل أفقي ، ويطلب من الطفل أن يضع رموزاً تمثل شخصياً وأشخاص آخرين من عائلته في الدوائر . وفي صفحة أخرى يطلب منه أن يكتب رموزاً تمثله وتمثل خمسة أشخاص يعرفهم . وسجلت نتيجة هذا الاختبار بطريقة حدد الطفل درجتها عن طريق الرمز الذي يمثله شخصياً والأب إلى اليسار أعلى تقدير لذاته . وقد استخدم الفاحصون هذا الاختبار الذكي في الدراسات عبر الثقافية ووصلت إلى نتائج مهمة . فمثلاً: في الهند إن الأطفال الذين يداومون على الذهاب إلى المدارس يظهرون درجة عالية من تقدير الذات (متوسط الدرجة المسجلة ٢٨ من أصل ٣٦ احتمال) أكثر من أولئك الذين لم يتح لهم دخول المدرسة (١، ٢٢) . أما في (بربادوس) فإن الأطفال الذين دخلوا مدارس مختارة كان متوسط درجاتهم ٢٧،٦ بالمقارنة ٢٠،٨ للذين ينتمون المدارس المعتادة (Long and Hendersen, 1971).

الاختبارات الإسقاطية :

تقدم ما يسمى اختبارات إسقاطية للشخص مثير به قدر من الغموض كمجموعة من المفروشات واللعب فمثلاً: يطلب من الشخص أن يرتب القطع بأي طريقة يحب ، وأن يحكي قصة عن ما يجري في المشهد الذي كونه أو أن يطلب منه النظر إلى بقعة من الحبر أو صورة غامضة ويسأل عما يراه فيها ومن المفترض أن هذا الشخص « يسقط » من أفكاره ومشاعره وصفاته ونظراته إلى الحياة على موقف غير محدد وينظم الموقف بناء على هذا . ومعظم المثيرات الموجودة في الاختبارات الإسقاطية لا تعطي أي إشارة للطفل عما يهتم به الفاحص . ومن ثم فإن ما يقدم للطفل يمثل عينة غير متميزة من أفكاره ومشاعره .

وعندما يقدم الاختبار الإسقاطي يمكن استدراج الشخص كي يعطي معلومات هامة عن حياته النفسية بدون أن يدري أنه يفعل ذلك وتصميم الاختبارات يمكن لقياس مجموعة

شاملة ومتنوعة من المتغيرات ، إن المشكلة الرئيسية مع الاختبارات الإسقاطية هي صعوبة استخراج درجات ثابتة وعمل تحليلات صادقة ، وتختلف في هذا عن الاستبيان حيث يمكن تسجيل نقاطه بسهولة وبشكل حاسم كما يمكن تحليل نتائجه إحصائيًا من أجل التدقيق في الصدق والثبات ، أما وضع درجات للاختبارات الإسقاطية فتتضمن أحكامًا ذاتية إلى حد ما .

ولهذا فإنه غير المألوف لاثنين من العاملين في العيادات النفسية والمسجلين لنفس مجموعة إجابات أن يسجلوا درجات مختلفة كليًا ، وعندما يختلفوا على درجات الشخص فإنه من الصعب الوصول إلى دراسات صادقة يمكننا من تقرير ماذا تعني نقاط التسجيل لاختبار ما .

هناك محاولات عديدة لوضع اختبارات إسقاطية يمكن تسجيلها بطريقة أكثر ثباتًا . منها اختبار « هولتزمان » Holtzman ويسمى اختبار هولتزمان لبقع الحبر حيث يعطي الشخص استجابة أو تفسير لكل بقعة حبر من البقع الخمسة والأربعين ، ويقدم الاختبار عينة كبيرة من استجابات الأشخاص التي يمكن تسجيلها تسجيلًا محددًا عن اختبار الروشاخ المعروف والذي يستخدم فقط عشر بقع من الحبر والتي من المفروض أن يعطي الشخص عدة إجابات عنها .

وقد استخدم الاختبار بنجاح في الدراسات عبر الحضارية والتي تم من خلالها تتبع الأطفال المكسيكيون والأمريكيون بأعمار مختلفة لمدة خمس سنوات . وهناك بعض الاختلافات المهمة في الشخصية بدت جلية وبدا الأطفال الأمريكيون أكثر تهورًا وكان رد فعلهم أسرع في الحكم على بقعة الحبر . وقد أظهروا أيضًا درجة عالية من القدرة على استعمال عناصر أكثر ومساحات أكبر من البقع . أما الأطفال المكسيكيون فكانوا أكثر دقة باستعمالهم للعناصر البصرية وأقل ميلًا للإجابة بطريقة منحرفة أو عدائية أو قلقلة (Holzman, Diaz Guerrero, and Swartz, 1975) .

وهناك طريقة إسقاطية أخرى استعملت بكثرة في أبحاث الشخصية تسمى اختبار تفهم الموضوع (Thematic Apperception TAT) واختبار تفهم الموضوع للأطفال

(Children Appreception Test) أو ما يسمى بالكات CAT يتكون من رسوم فوتوغرافية لحيوانات وتعرض كل صورة على حدة للطفل ويطلب منه أن يعمل قصة عن كل صورة ، وياخبره قصته عليه أن يتخيل ما الذي أدى إلى الحادث المبين في الصورة فيخبر عما يحدث في الصورة وما سينتج عنه وكل سؤال يسأله الطفل يجاب عنه دون تعليق أما طبيعة الوضع ونوعية القصة فتترك بالكامل للطفل لتحديدها .

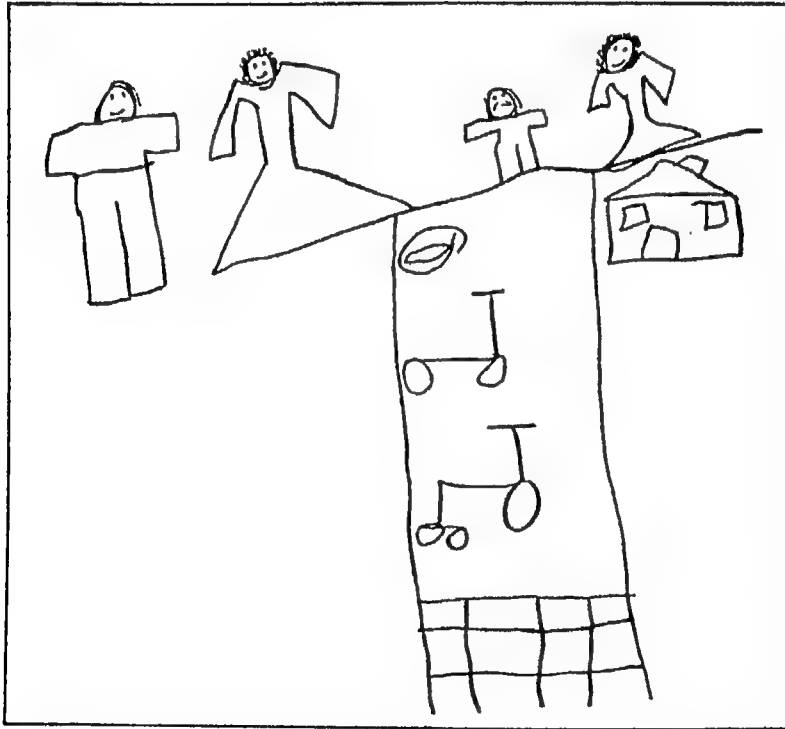
إن الافتراض الأساسي المختص باختبار (TAT) الإسقاطي أنه يعاني من مشاكل الثبات نوعاً ما فيبدو كأنه يحمل تغيرات شخصية لا يمكن قياسها بوسائل أخرى ، قد استعمل هذا الاختبار بشكل شائع في الأبحاث المهمة ببعض أنواع من الحالة النفسية . مثل الحاجة إلى الإنجاز والحاجة للتماشي مع الآخرين والحاجة إلى الهجوم أو العدائية وبحث من هذا النوع يحتاج عادة لاختيار عدد محدود من البطاقات والتي صنعت من أجل إظهار الاستجابات التي يمكن تسجيلها للحاضر أو للغائب حسب الحاجة المطلوبة . والأكثر بناءً من الاختبار مثل (TAT) وتعطي الفاحص محكم من الموقف المثير أكثر مما له مع « رور شاخ » ويعتبر أكثر شعبية مع طريقة (TAT) بالنسبة للباحثين .

وقد استعملت أساليب الألعاب كأدوات للإسقاط في كل من البحث والعلاج النفسي وهذه الطرق مفيدة في دراسة الأطفال الأصغر سناً وحيثما أن اللعب نوع من الوسيلة الطبيعية والتي من خلالها يمكن للأطفال التواصل بمشاعرهم أكثر الكلمات . وبواسطة العلاج باللعب يتشجع الطفل للعب بطريقة عفوية مع الألعاب وأدوات اللعب (الطين والماء والرمل الخ) .

ولكن في موقف البحث فأكثر الممارسات المستخدمة هي تقديم لبعض المواد المرتبة بطريقة معينة للطفل .

كذلك فمألوف عند التلاميذ قياس الشخصية وتشخيص الحالة النفسية باختبار يمكن للأطفال من خلاله إنتاج شيء من ذواتهم صورة مثلاً: أن رسم طفل صورة ولد لا يجبرنا فقط عن سيطرة (عضلاته) حركته ولكن أيضاً اقترحت كيف يفهم العالم . فإذا كانت الصورة لشخص فهي تعني كيف يرى نفسه واختبار ورسم الشخص هو اختبار يستعمل

كوسيلة إسقاطية وهي طريقة لاكتشاف كيف « يسقط » إدراك الذات على الرسم . وهكذا يتضح أن الرسوم تستعمل لتعلم شيء عن وجهة نظر الطفل تجاه نفسه وتجاه العالم ، ويقدم رسم رقم (٢-٣) صورة رسمت بيد طفل في السادسة ، طلب منه أن يرسم عائلته فعمل رسماً يمثل نفسه والديه ووالدته وشقيقته ذات ثلاث سنوات . وبالرغم من أنه رسم نفسه الثالث في الصف مقترحاً أنه أتى بعد أمه في التسلسل الهرمي ، فإن الحقيقة أن أخته الصغيرة قد رسمها أكبر من حجمه بمرتين ، وهذا ما يُعطي تشككاً بحجمه ، والأكثر من هذا جمع أدوات لعبه المفضلة في الصورة مؤكداً على أهمية التوسع في تعريفه لذاته (Grossman and Lindgren, 1959) .



الشكل (٢-٣) رسم للعائلة كما رسمها طفل بعمر ٦ سنوات حيث رسم أبيه وأمه وأخته ذات الثلاث سنوات (Grossman and Lindgren, 1959) .

الأبحاث المستعرضة مقابل الأبحاث التتبعية

عادة ما يحتاج علماء نفس الطفل إلى معلومات عن التغيرات التي تعزى سلوك الأطفال في فترة ممتدة ، وهم يهتمون باللغة ويريدون معرفة الأعمار التي يتعلم عندها الأطفال النطق بأشكال مختلفة من اللغة ، والأعمار التي يستعملون فيها كلمات مفردة ويركبوا كلمات مفردة وجمل مفردة ثم جمل متعددة . وقد يكونوا مهتمين بالنمو بشكل آخر من أشكال التعليم مثل : القدرات الرياضية وقد يكونوا مهتمين بتأثير مستوى الحياة الاقتصادي - الاجتماعي أو الثقافي الذي ينمو فيه الطفل .

وكما أشرنا سابقاً في هذا الفصل هناك طريقتان يمكن دراسة التغيرات من خلالها ، وأكثر هاتين الطريقتين ملائمة هي ملاحظة مجموعة من الأطفال بأعمار مختلفة وتسجيل المعلومات المأخوذة عنهم وربط هذه المعلومات مع العمر . ويسمى هذا المنهج دراسة مستعرضة لأن كل عمر يعتبر ممثلاً لقطاع من الأطفال في مرحلة نمو معينة ، وتتمثل الصعوبات في مثل هذه الأبحاث في كون البحث يفترض أن الأطفال تحت البحث لديهم نفس الخلفية. كالدراسة التي تتم على أطفال في مجتمع ريفي وكان بعضهم يملك جهاز تلفزيون والبعض الآخر لا يملك جهاز تلفزيون ، والسؤال المطروح إذا ما كان تطور اللغة عند الأطفال لأولئك الذين يملكون التلفزيون مختلفاً عن تطوره لدى الأطفال من العائلات التي لا تملك تلفزيون .

وأفضل طريقة للتحكم في اختلاف الخلفية هي عمل مجموعة من سلسلة ملاحظات لنفس الأطفال لفترة طويلة من الوقت . وهكذا فإن كل استجابة لغوية لدى الطفل يعتبر الأساس الذي نقارن به الاستجابات الجديدة ، وهذا البحث يمكن تسميته « بحث تتبعي » لأنه يستمر بشكل طولي في حياة كل طفل ولا يتضمن السلوك عبر عينة من الأطفال في وقت واحد فقط . وفي حين يكون البحث المستعرض لمجموعة أطفال في أعمار مختلفة (غالباً في نفس الوقت) فإن الأبحاث « التتبعية » تدرس مجموعة واحدة من الأطفال بأعمار مختلفة (أو يجب حقاً الانتظار حتى يصبح الأطفال بنفس العمر الذي يتم دراسته) .

إن الأبحاث التتبعية تعطي صورة أكثر دقة لتغيرات النمو ، وأفضل مثل في البحث عن تغيرات الذكاء ليس في الأطفال ولكن في الراشدين ، فعند تصميم اختبار للذكاء يتم

تحديد المعايير الخاصة بكل عمر بأخذ عينات من أداء الأفراد بأعمار مختلفة في اتجاه دراسة مستعرضة ، وحين يكون عمر الشخص في حدود الثلاثين أو أكثر لوحظ تسجيل نقاط منخفضة باستمرار ، وقد استنتج الباحثون انخفاض القدرات العقلية من منتصف الثلاثينات وصاعدًا (Jones and Conrad, 1933) ، ولم تكن حتى المعلومات من الدراسة الطولية قد تراكمت وأصبحت واضحة كالذكاء اللفظي مثلاً يعيل نحو الزيادة وليس النقصان خلال سنوات البلوغ (Owens, 1966) ويعيل الذكاء غير اللفظي نحو الانخفاض قليلاً (Schaie and Strother, 1968) والسبب في خطأ القراءة في الدراسات المستعرضية هو إتمام الأشخاص الأكبر سنًا - من خلال العينات - الفترة المدرسية ، مقارنة بالعينات الأصغر عمرًا لأن عدد السنين التعليمية ترتبط بدرجات الذكاء (Goinsberg, etal, 1959).

وهناك مميزات وعيوب في كل من الدراسات المستعرضة والدراسات الطولية ، وقد لاحظنا أن أكثر العوائق في الدراسات المستعرضة هو الخطأ في تفسير النتائج ولكنها تملك بعض الامتيازات حيث يمكن إجرائها بسرعة ودقة . ويحتاج البحث الطولي إلى تدقيق للاختبار أو على الأقل للملاحظة الأفراد من وقت لآخر على فترة طويلة ، ومن الأسهل عمل مجموعة ملاحظات في وقت واحد بدلاً من عمل سلسلة من الملاحظات ممتدة على أسابيع أو شهور أو ربما سنين . ليس فقط لأنها تأخذ وقتاً أطول لإتمام الدراسة الطولية ، ولكن هناك احتمال أن صعوبة الحصول على الأفراد مرة ثانية فقد يتركز المنطقة مثلاً أو ربما يغير الأهل رأيهم بالسماح لمزيد من الملاحظات وتحت أي ظرف فإن الدراسات التتبعية هي أكثر تكلفة في الوقت والمال .

يسجل الباحثون في بعض الأوقات اتجاه تتبعي قصير - المدى ، وهو في الحقيقة يجمع بين الدراسات التتبعية والدراسات المستعرضة ، وقد استخدم هذا النظام كل من Holtzman, Diaz - Guerrero - and Swartz (1975) لدراسة الأطفال المكسيكيين والأمريكيين وقد ذكرنا ذلك سابقاً . فكان عمر الأطفال ست وتسع واثني عشر سنة عندما بدأت الدراسة وتم تتبع كل مجموعة خلال خمس سنوات ، أي حتى أصبح الأولاد بعمر أحد عشر عاماً وأربعة عشر عاماً وسبعة عشر عاماً على التوالي . ويعني هذا التصميم أن الفرق العمري بين المجموعات هو سنتين ، وهذا ما جعلها سهلة التقرير إذا ما كانت

المجموعات قابلة للمقارنة فمثلاً : «عندما وصلت مجموعة الأطفال المكسيكية الأصغر إلى عمر تسع سنوات كان متوسط درجاتهم ٢٧,٦ والتي كانت متطابقة لدرجات المجموعة المكسيكية الأكبر سنًا عندما كانوا في التاسعة من العمر» . ولما كانت درجات المجموعتين من نفس العمر متطابقتين أو متشابهتين إلى حد كبير من المنطقي الافتراض أن المجموعات قابلة للمقارنة في جوانب أخرى .

العلاج الإكلينيكي والبحث مع الأطفال :

يرتبط العلاج الإكلينيكي للمشكلات النفسية للأطفال مباشرة بالبحث الخاص بعلم نفس الطفل في بعض النواحي مع أن المجالين لهما إستنباطات مختلفة . والبيانات التي يجمعها الباحثون تقدم معلومات عن الأطفال ذات فائدة في العلاج والتشخيص ومعالجة أطفال محددين . والمعالجون هم مصادر مهمة لإدارة الأبحاث والاستبصار بالحياة الانفعالية للأطفال بشكل عام . مثلاً كانت الأبحاث قائمة على ملاحظات الإكلينيكين للأطفال ذوي المشكلات النفسية وكان معظم الأطفال الذين عانوا هم تقدير ضعيف عن أنفسهم ، وتساعد الأبحاث عبر - الحضارية والذي وصفناها على كشف عدة حالات معقدة من السلوك لعدة أطفال من خلفيات عرقية مختلفة وقد لجأنا إلى العيادة وخبراء علم النفس في المدرسة للمساعدة . وكل معالج نفسي هو باحث حيث يحاول الوصول إلى أبعاد مشكلة الطفل وأسباب القلق النفسي ، وكثير من خبراء علم النفس لاحظوا تكرار المواضيع في حياة الأطفال الذين رأوهم وجمعوا معلومات ليقرروا إذا ما كانت هذه المواضيع ارتبطت بعوامل شائعة أخرى .

وكانت معظم الأبحاث ذات طبيعة غير رسمية مع عدم وجود مجموعات ضابطة وقلة عدد الأطفال مقارنة بمعظم الأبحاث الموجودة بالتراث ، وبالرغم من ذلك فإن لهذه الأبحاث قيمة علمية ، حتى إذا لم تكن ملائمة للنمط المثالي ، فإن ذلك قد يحدث في بعض الدراسات العملية ، والإصرار العنيد على الضبط الكبير قد يعني إلغاء كمية كبيرة من المواد المهمة والتي تقدم معان واقتراحات لأبحاث مستقبلية .

وهناك حالة بهذا المعنى المحدد سجلتها (Diana Baumrind, 1971) ، وهذه الحالة لا تتواءم مع المحكمات العلمية - بسبب الحجم الصغير للعينة- وقد تمت الدراسة على

مجموعة مكونة من ثمانية عائلات يكون فيها الأطفال والأهل في حالة ونام وجمعت المعلومات من خلال دراسة شاملة بها عدد كاف من الأشخاص لوصف العلاقة بين المتغيرات بشكل إحصائي ، ولكنها وصفت بشكل منفصل في تقرير مختصر بسبب العلاقة بين الطفل والوالدين غير العادية ، وبشكل عام بدا الجو العائلي مثالي ، وقد تميز بنقص في الخلافات وعدم توتر العلاقات وتأكيد على العقلانية . وبينما كان الأهل مسالمين (في الدراسة الأساسية) متجنبين التحكم في أولادهم ، ولكنهم يغيظون لأنهم لا يملكون السيطرة عليهم . والأهل الذين لهم نزعة تسلطية يميلون إلى السيطرة ، ولا يبدو على هذه المجموعة المتوائمة من الأهالي أنها تفرض الضغط على الأولاد ولا تتنازل عنه في نفس الوقت . ويركز الأهل في المقابل على الوصول إلى التناغم في البيت وإلى تطوير المبادئ التي يمكن استعمالها كقواعد لحل الاختلافات وكثير من العائلات كانوا مستعدين للعيش ضمن مجموعة ، وهذا عامل إضافي يجعل هذه الدراسة الصغيرة ذات أهمية خاصة .

هناك ست بنات من ثمانية أطفال ، يبدن سلوكاً متوافقاً بشكل غير عادي ، فهن ودودات ومتعاونات ومستقلات ومتفوقات ، كان الوالدين مع ذلك متعاونين وخاضعين واعتماديين وغير مهتمين بالإنتاج .

وقد استنتجت « باومرند » Baumrind أن تقريرها المختصر بدون قيمة فالقيمة الحقيقة تتمثل باكتشاف عائلات مثل هذه من أجل دراسة الآثار طويلة الأمد لهذه العائلات على سلوك الأطفال ونموهم .

ومثل هذه الدراسة تثير التأمل ، ونسأل مثلاً هل الأسرة « المثالية » جيدة بالنسبة للفتيات أما للصبيان وهل التجانس الأسري يمكن الوصول إليه عن طيب نفس وبسهولة إذا ما كان الأطفال جميعاً من البنات .

وتجيب الأبحاث التي تستخدم الأساليب والتقنيات التي ناقشناها على هذه الأسئلة في تتابع السنين أو ربما بطرق جديدة أو غير معروفة إلى الآن . وعلم نفس الطفل علم لا ينتهي ، فهو علم سريع التغيير . وربما مضى زمن طويل على الملاحظات العابرة من الأقوال الشعبية ، فإن علم النفس كعلم ما زال صغير العهد بالنسبة لعمر تلك الأمثال الشعبية . فإن تطور هذا العلم يمنح فرصة ليس للعلماء السلوكيين فقط ولكن للأهل ولعلمي المستقبل أيضاً .

ملخص الفصل الثاني

مع أن المعرفة تبدأ بالملاحظة فإن أهم ما يؤثر في الملاحظة هو الحدث الملاحظ نفسه ، ويبدو أن الملاحظات اليومية لا يمكن السيطرة عليها فهي ذاتية وشخصية وانطباعية . وتقدم الثقافة الخاصة بالفرد خلفية « الحس - العادي » مما يجعل الملاحظة متحيزة .

وقد حاول علماء السلوكية السيطرة على استعمال طرق منظمة مثل الاختبارات المقننة والمقاييس والمهام وقد تحملوا عبء تأكيد أن الملاحظات والقياسات ثابتة (دقيقة ويمكن الاعتماد عليها) وإن قياساتها صادقة بمعنى أنها تقيس ما يجب قياسه .

ولكي تكون الأبحاث علمية يجب أن تتبع مجموعة من الأحكام الأساسية : ويجب أن تكون قابلة للتكرار ، وتبدأ بفرض عن العلاقة بين مجموعة متغيرات ، والمتغير المسبب هو متغير مستقل والمتغير المتأثر هو المتغير التابع .

والطريقة التجريبية هي شكل تقليدي من أبحاث (م-س) ، ويقدم المثير (المتغير المستقل) في موقف مسيطر عليه ويلاحظ الجرب استجابات الشخص (المتغير غير المستقل).

وعلى الجرب أن يقوم بالخطوات اللازمة للتأكد من أن التأثير الملحوظ ينتج عن المتغير المستقل وليس بسبب متغير آخر مرتبط به . وعند تحديد تأثير صوت الأم على سلوك الطفل . مثلاً : يجب أن يتأكد الباحث بأن الطفل يعرف صوت الأم ويميزه عن صوت أي أنثى مختلفة .

ومن ثم على المؤسسة البحثية تعريض الطفل ليس فقط لسماع صوت أمه ، ولكن أيضاً لصوت امرأة لا يعرفها ، ويتم ضبط متغيري العمر والجنس ، ويمكن التأكد من الثبات بوجود أكثر من ملاحظ أو محكم للمتغير التابع . وقد يتناقض أداء المجموعة التجريبية مع المجموعة الضابطة .

تعد الأبحاث التجريبية أحد الأساليب المستخدمة في الدراسات السلوكية ، وهناك أسلوب آخر هو الأبحاث الارتباطية / الفارقية ، حيث تقارن الاستجابات . ويستخدم هذا

الأسلوب في دراسات الفروق عبر - الثقافية وطرق تربية الأطفال وغيرها من الدراسات التي لا تستخدم طريقة م - س وفي مثل هذه الدراسات تعتبر الاتجاهات والقيم متغيرات مستقلة والأداء على الاختبار هو المتغير التابع . وعادة ما تستخدم طرق المثير - الاستجابة والطرق الارتباطية معاً .

ويعتبر الارتباط هو الأكثر استخداماً في علم نفس النمو ، ومعظم الدراسات الارتباطية تستخدم معامل الارتباط « لبيرسون » والإحصاء الذي يتراوح بين + ١ (زيادة أحد المتغيرات يؤدي إلى زيادة في الآخر في تناسب متعادل) و - ١ (زيادة أحد المتغيرات يؤدي إلى نقص الآخر بنفس النسبة) والترباط عند (صفر) يشير إلى أن العلاقة بين المتغيرات عشوائية وقد تنتج بالصدفة .

ويمكن دراسة سلوك الأطفال في محيط طبيعي في المختبر كما يمكن أخذ بعض المعلومات من الأهل .

والطريقة الإكلينيكية هي طريقة الملاحظة ، وقد استعملها « بياجيه » لتوصيل استفساراته عن الطريقة التي يرى فيها الأطفال عالمهم وطريقة تفكيرهم . إن الطريقة الإكلينيكية هي أسلوب متخصص لدراسة تفكير الطفل بشكل عام ، وهي لا تلجأ إلى اتجاهات مختلفة بقدر اهتمامها بالتشخيص والطريقة العلاجية التي يستخدمها الإكلينيكيون لمعالجة الأطفال .

وتبدو أهداف كثيرة من الاختبارات والقياسات واضحة تماماً لمن يجري عليه الاختبار ، مما يجعله يميل للإجابات المتحيزة .

ولكن الباحثين الذين يضعون المفحوص في موقف غامض على شكل اختبار إسقاطي يستطيعون بالتالي السيطرة على التحيز ، وذلك بالرغم من إمكانية فقدان شيء من ثبات الاختبار . وبعض الاختبارات الإسقاطية مثل اختبار « هولتزمان » « لبقعة الحبر » المصمم للإقلال من عدم الثبات ، قد استعمل بنجاح في البحث عبر - الثقافي - وهناك أداه إسقاطية أخرى منها اختبار تفهم الموضوع وأساليب الألعاب ورسوم الأطفال .

ومقارنة سلوك الأطفال بأعمار مختلفة ومراحل مختلفة من النمو تجمع بين الدراسة المستعرضة والتي من خلالها تلاحظ الأطفال بأعمار مختلفة ، وبين الطريقة الطولية حيث يدرس نفس المجموعة من الأطفال لفترة معينة من الوقت . ولكن الدراسة المستعرضة أبسط وأسرع ولكن يتخللها مخاطرة دخول متغيرات غير محددة الهوية .

وعند منح وقت أطول ومصادر أكثر ، نجد أن الطريقة الطولية تملك مميزات أن نقارن الطفل بذاته .

ويمكن القول بأن بعض الدراسات تجد الحل في الجمع ما بين الدراسات الطولية وقصيرة المدى لمجموعة من المفحوصين الذين تتداخل أعمارهم في نهاية الوقت المحدد بالدراسة .

غالبًا ما تكون اهتمامات المعالجين النفسيين وكذلك الباحثين مشتركة فيهتمون بجمع واستعمال المعلومات عن الأبعاد النفسية للطفل وحياته ، وتميل الأبحاث الإكلينيكية إلى استعمال أعداد صغيرة . ومثل هذه الأبحاث عند إهمالها : نهمل غالبًا طرقًا مهمة ثم نصل إلى نتائج قد لا نصل إليها بالأساليب التقليدية .



عملية النمو

« سواء أكان هناك نمو نفسي أم لم يكن فإن هناك بالتأكيد ما يسمى علم نفس الطفل. الطفل ليس مجرد حالة صغيرة من منظومة الراشدين ، فهو حالة عامة (بالطبع حتمية) والظاهرة التي تحدث في الطفل قد لا تختلف في نوعيتها عما سيحدث بعد ذلك ، ولكن لها أهمية كبيرة لما سيحدث لاحقاً »

(Baer and Wright, 1974)

« تبشر الطفولة بالرجل »

كما يبشر الصبح بالنهار»

(جون ميلتون)

* النمو والتطور

تعتبر ملاحظة عملية التطور في الأطفال الصغار مشروعاً رائعاً حيث تظل مصدر إرضاء وإعجاب الوالدين وغيرهم ، فنجده مثلاً : القدرة المفاجئة للرضيع على رفع رأسه في وسط أكتافه دون الميل للاحية الشمال أو اليمين ، والانطلاقة المهيبة بناءً على أول خطى يمشيها متفرداً أو نطقه للكلمة الأولى بوضوح ، كلها تشير إلى النمو . والنمو عملية منظمة ومتتالية . مثل النبتة التي تخرج من البصيلة فالساق فالورقة فالبرعم فالزهرة ، وهذا التسلسل لن يتغير أبداً اللهم إلا في حالات تحت ظروف صناعية نادرة ، وغو الطفل قواعد معينة ناتجة عن كونه كائن حي وعضو في النوع البشري .

فمثلاً: يعلم الآباء والأمهات أن الطفل بشكل عام سيجلس قبل أن يقف ويمشي قبل أن يتكلم ويحصل على قدرة التحكم في التبرز قبل القدرة على التحكم بوظيفة التبول . وهكذا ...

ومن ناحية أخرى فمن غير المرجح أن كل الآباء والأمهات يلاحظون أهمية الميول العامة في تسلسل نمو للطفل . وأحد أهداف هذا الفصل أن يلفت الانتباه إلى بعض هذه الميول .

يشير مصطلح النمو بالتحديد إلى التزايد في الحجم وعدد الأجزاء للكائن الحي ، بينما يشير التطور إلى التغيرات في الشخصية أو الوظائف وحيثما تكون التغيرات بالكمية داخل الكائن الحي الصغير بالتماشي مع التغيرات النوعية ، يتداخل مصطلحي النمو ، والتطور لوجود معاني متشابهة في الاستخدام عامة . ومع ذلك هناك مجموعة أمثلة حيث لا تعني نفس المعنى ، فالنمو يستمر حتى النضج فقط . بينما يستمر التطور خلال فترة الحياة كلها منذ الولادة وحتى الوفاة . ويبدو مصطلح النمو أيضًا وكأنه يفترض اتباع تغيرات طبيعية ، ومع إننا نتحدث عن نضج معرفي . فالتطور مصطلح أكثر عمومية يشمل مفهوم التغير بكل الأنواع ، بما فيها تلك المرتبطة بالنضج والنمو والتدهور أيضًا .

ويلاحظ التطور في كل مراحل الحياة سواء أكان مجال هذه الملاحظة على مستوى الخلية الواحدة أو العضو أو الكائن البشري ، ولا يزال بالإمكان القول أن التطور يمكن حدوثه باستمرار ، ومع أن التطور يبدأ عند نقطة الإدراك لا يمكننا إهمال ظروف ما قبل التكوين مثل الرخاء أو الفقر العائد على الوالدين ، والعلاقة بين أفراد الأسرة ، والمجتمع الذي ولد فيه الطفل . ميلاد الطفل والتغيرات التي تتضح تلقائيًا في السلوك المستقبلي هي تركيز تاريخ الحياة منذ أول يوم وحتى وقت الملاحظة . عاكسة في كل فعل ثورة الدراما البيولوجية الداخلية .

والحقيقة أن التطور هو عملية أكثر منها استجابة أو مجموعة استجابات مما يجعل الملاحظة الثابتة التي تؤدي ضمن حدود العالم الجسمي والاجتماعي (متكررة) صعبة ، وبكلمات أخرى فإن التطور لا يتوقف حتى يكون هناك مقاييس متكررة من أي نوع كان ، فالإنسان يتغير باستمرار ، لا يمكن تكرار نفس الظروف بنفس الصورة تماما . وفي الحقيقة لا يجرؤ أحد على القول بأنه لاحظ العملية . حيث يشير التطور إلى تغير يعود إلى ملاحظة تتم بين نقطتين أو أكثر وفي وقت مستمر ، قد نأخذ صور متتالية من التحول من مرحلة اليرقة إلى مرحلة الفراشة ، ونعرضها باستمرار كصور متحركة ، ومن ثم يتم ضغط التطور بمثل هذه الطريقة ، وذلك لجعل العملية وحدة الملاحظة . ولكن لا يهم -

من أجل هدف تحسين الدراسة - أن نعجل أو نؤخر تمثيل هذا التطور ، ولن نقدر أن نعمل أكثر من استنتاج عن عملية النمو من عدة ملاحظات تمت عند أوقات مختلفة .

علم الوراثة والتطور

من الخلية إلى الكائن الحي:

سنبدأ دراستنا للطفل عند نقطة متعارف عليها ، وهي لحظة الإدراك ، عندما تصارع النطفة للوصول عبر عوائق تبدو وكأنها لا تقهر وتتحد مع البويضة . عند تلك اللحظة تبدأ أنماط هذا التطور للشخص المتكون بالانطلاق .

ترى نظرية الوراثة هذه الأنماط مثبتة بالجينات الوراثية : وهي الجزيئات المعقدة في « الكروموسومات » ، وهي عضوية أو خيطية الأجسام وهي موجودة في نواة الخلية الحية . وكل خلية تحوي ٤٦ كروموسوم . يتقاسم مصدرها الأبوين مناصفة . وبناء هذه الكروموسومات يتكون من جزيئات مكونة من أحماض نووية (D N A) . وقد نال العلماء « فرنسيس كريك » و « جيمس واطسون » و « مورييس ويلكنز » جائزة نوبل لعام ١٩٦٢ لأبحاثهم التي اكتشفت جزيء (D N A) بناء على الكيمياء الحيوية لعلم الوراثة الناقل للخصائص . وهناك حوالي مليون من « الجينات » في الخلية البشرية وهناك حوالي عشرين ألف من الجينات في الكروموسوم الواحد . وتحدد هذه الصفات الوراثية الصفات الخاصة بالكيمياء الحيوية لحمض آخر هو (R N A) وهو « البرنامج المسيطر » للجينات التي تحملها جزيئات (R N A) ، التي تخدم كمجموعة « مراسلين » ، يحددون بناء وظيفة خلايا الجسم .

وبالتالي تتحد الصفات التي يبدىها الشخص على الأقل في بداية تكوينها بواسطة جزيئات (D N A) في الكروموسوم والتي تلقاها من الوالدين . وتفسير هذه الحقيقة سبب التشابه بين الأطفال وكل من أبائهم وأمهاتهم ولكنها لا تفسر الفروق التي تظهر بسبب عملية مركبة ومعقدة تشمل ازدواجية الكروموسومات وإعادة تنظيم ونقل الجينات بين « الكروموسومات » والتي تأخذ مكانها مباشرة بعد الحمل .



« لقد أخذ أنفي وغضب والده »
(رسم هاندلزمان ، ١٩٧٥ - مجلة نيو يورك)

ومع تجمع الجينات معًا بعدد لا نهائي ، يمكننا فقط تخمين لماذا يميل الأطفال حقيقة ليكونوا مشابهين لأبائهم وأمهاتهم ، وبطرق كثيرة .

ويظهر التشابه واضحًا في الصفات الشكلية ، مثل لون العيون ، والشعر ، والجلد . ولكنها أقل وضوحًا في السلوك ، مثل التهور والإبداع ومستوى النشاط . وسلوك الرجل أكثر قابلية للتعديل من السلوك عند الحيوانات الأدنى ، ولهذا فإنه ليس من المؤكد معرفة كم الفروق الفردية من خلال الموروثات البيولوجية وكم ما يكتسب من خلال التعلم .

قبل جيلين ، كنا نعتقد أن يكون في بعض العائلات أكثر من فنان في العائلة أو رياضي ، وأن ذلك يرجع بالكامل إلى وجود سمات موروثية بيولوجيًا ، واليوم نرى أنها ربما نتجت عن موروثات اجتماعية ، من طبيعة تميل إلى التقليد والتشجيع ، ومن خلال بعض الأجواء النفسية التي تشجع تعلم بعض المهارات .

لقد ركزت معظم الأبحاث الخاصة بنقل الجينات على مسألة العيوب أو الانحراف عن الوضع الطبيعي . فمثلاً : الحساسية من غبار لقاح زهرة معينة تنتقل بالوراثة الجينية (Blumenthal et al., 1974) ، ومرض مثل الهيموفيليا ، وهو مرض من صفته النزيف المتواصل سببه انخفاض المواد المؤدية إلى تجلط الدم بدرجة كبيرة . وهذا عكس ما يعتقد الناس ، وهو أن مرض الهيموفيليا لا يصيب العائلات الأوروبية الأرستقراطية ، ولأن حوالي عشرين ألف شخص من الولايات المتحدة الأمريكية قد ابتلوا بأشكال صعبة من المرض (Marx, 1975) والأبحاث الأخيرة عن الذين يستعملون اليد اليسرى تقترح أن هذه أيضًا تنتقل عبر الجينات الوراثية أكثر من أن تكون بالتعلم حسبما اعتقد سابقًا (Hicks and Kinsbourne, 1976) .

وقد اهتم بعض الباحثين بتأثير العيوب الجينية على العنف والسلوك ضد المجتمع . فهناك حالة « ريشارد سبيك » Richard Speck المشهورة ، والذي قتل طالبات تريض متدربات والذي كان لديه الكروموسومات (XYY) وقد شوهدت تحت المجهر ولها

أربعة فروع تماثل (X)، أو ينقصها فرع منها يشبه (Y). وزوج الكروموسوم الذي يقرر جنس الفرد هو (XX) في حالة الأنثى، ولكن (XY) في الذكور. والطفل الذكر سيرث غالباً (مرة كل ٩٧٥ مرة) كروموسوم زائد وهكذا فإنه يصنف «(XYY)». وقد اقتنع بعض الخبراء أن هذه التركيبة تعرض الفرد للاعتداء والعنف، والافتراض هو أن كروموسوم (Y) الزائد يجعله «أكثر ذكورة».

قام أخصائي الأطفال (Ernest B. Hook, 1973) وهو عضو في المعهد البريطاني للعيوب الخلقية في قسم الصحة بولاية نيويورك، بمراجعة نتائج البحث ولاحظ أن ٢٪ من الأطفال الذكور من نزل المؤسسات العقلية وإعادة التأهيل يمتلكون الكروموسوم من نوع (XYY). وذلك مع أن هذه النسبة تفوق ١٨ مرة يمكن اكتشافه بالصدفة، ويعتقد «هوك» أن الذكور الحاملين للنوع (XYY) الذين يخضعون للتأهيل في المؤسسات هم نسبة ضئيلة، بينما الذكور الذين يحملون نوع (XXY)، فلديهم فرصة أكبر للتأهيل وهم عكس الفئة الأولى في مقدار التخلف، ولكن المجازفة أكبر من السابقين من يحملون نوع (XYY).

إذا كان العامل الوراثي، مثل كروموسوم (XYY) يجعل الأفراد يميلون إلى الانحراف السلوكي، يجب أن تتوافر عوامل أخرى حتى يكون السلوك حقيقة غير سوي. وبقدر ما تكون البيئة فقيرة والبيوت تخضع لسيطرة بالغين غير مسؤولين بقدر ما تفرز أنواع من المرض النفسي، فهذا المحيط من الضغوط النفسية يساهم فعلياً في الانحراف أكثر من العوامل الوراثية، ومن ثم يكون العبء على العلماء السلوكيين وخصوصاً في أمريكا، حتى يقيسوا العوامل البيئية المحيطة الأكثر تأثيراً عن العوامل الوراثية، وذلك بالنظر إلى كل أنواع الانحرافات غير الطبيعية.

وما يدعم هذه النظرية الملاحظة المرتكزة على فكرة أن العنصر البشري مرن. ويمكن أن يظهر من أنماط لا نهائية الاستجابات أو يعدل الاستجابات المحددة بيولوجياً ويأتي ظهور وتعديل أنماط الاستجابة من خلال التعلم ومن خلال تفاعل الإنسان بالبيئة المحيطة. من

الناحية النظرية ، تؤدي البينات المتشابهة إلى نفس الاستجابات ، ويحدث هذا حتى درجة معينة فالأفراد الذين ينشأون في نفس البيئة الاجتماعية يتكلمون بنفس اللغة .

ومع ذلك لا تزال هناك شكوك فإذا قال أحد بأن الطبع المسالم لقبائل « ألهي والزوني » من الهنود الطبع العدائي لقبيلة « الأباشي والكو مانشير » (Benedict, 1934) ناتج عن الثقافة الخاصة بهم ، لن نستطيع التأكد من هذا القول . وقد لاحظ Clyde Kluckhohn, 1949) إن الرضيع عند قبيلة « الزوني » والذي كان أكثر نشاطاً عند الولادة أصبح مسالماً عندما وصل إلى الستين من العمر ، بينما الرضيع من البيض ذو النشاط الزائد بقي على نشاطه الأساسي . وتكمن الفكرة في أن ثقافة « الزوني » تؤكد على المساواة بينما تؤكد ثقافة البيض على النشاط . وتشرب كل ثقافة أطفالها الطراز الشخصي المفضل مما يؤكد الجدال البيئي ، ومع هذا لا يجب أن نغفل عن ملاحظة أخرى قام بها « كلو كهون » : وهي أن نسبة الرضع النشيطين كان أعلى بين البيض أكثر مما هو بين « الزونيين » عند الولادة.

وهكذا فإن السؤال قد طرح من جديد . هل البيض أكثر نشاطاً من « الزونيين » ؟ لأن ثقافتهم تعلمهم أن يكونوا نشيطين ، أم هل هم أكثر نشاطاً لأن أكثرهم ولد هكذا ؟ وحل هذا السؤال خلف منظور هذا الكتاب (مفترضين أنها قابلة للحل) ، ولكنه من المهم أن يضع الإنسان في اعتباره أن خلف تعليم التشابه والاختلاف هناك ميول تختص بعلم الوراثة قد ألقت بثقلها على سلوكنا بطرق التي عادة ما تكون - لسبب أو لآخر - بعيدة عن التباها .

دراسات التوائم :

مشكلة تحديد تأثير البيئة والوراثة على الإنسان معقدة بشكل واضح والمشكلة تقدمت بشكل واسع في دراسات التوائم في الوقت الحالي .

هناك نوعان من التوائم : التوائم المتماثلة وهي نتيجة بويضة واحدة مخصبة ومن ثم الخلوية المخصبة الأحادية للتوائم أو (M Z) والتوائم غير المتماثلة (D Z) ، نتيجة حل توائم (M Z) من نفس الجنس ، بينما (D Z) يكونان من نفس الجنس أو من جنسين مختلفين .

دراسات التوائم تعطي فرصة لوجود ضبط طبيعي غير مصطنع ، وعادة ما تفيد الباحثين الذين يودون تعلم التفاعل بين الوراثة والبيئة . وتحمل التوائم المتماثلة نفس العناصر التكوينية ، بينما لدى الأخوة تشابه وليس تطابق في الجينات ، و يختلف الأخوة عن الأفراد الآخرين من نفس العائلة في أنهم يشتركون في نفس بيئة الأسرة ، وأي أخوين معرضين لنفس التأثير من الوالدين ، ونفس التأثير البيئي ، ونفس الجيران وهكذا ... ويبدو أن لديهم نفس البيئة ، ولكن نقول بحزم أن هذا ليس شيئاً صحيحاً . وتتضمن بيئة أى طفل اتجاهات وتوقعات الآخرين إليه ، ومن ثم تختلف لكل طفل من العائلة ، تبعاً لترتيب ميلاد الطفل أو جنسه ، بل وتبعاً إلى درجة أنه مرغوب أو غير مرغوب ، وهكذا . وهذه الاختلافات منضبطة جداً في حالة التوائم المتشابهة ، والتي تختلف فقط وراثياً من التوائم المتماثلة .

وقد تعاملت دراسات التوائم مع ثلاثة أنواع من المتغيرات : الذكاء ، والسمات الشخصية ، والميل إلى الاضطراب العقلي . وتشير نتائج دراسات الذكاء إلى أن الذكاء وراثي بشكل أساسي ، وذلك لأن ارتباط درجات اختبار الذكاء للتوائم الذين تربى كل فرد منهم في أسرة مختلفة كان ٠,٧٧ ، بينما للتوائم المتماثلين الذين تربى مع بعضهم البعض ٠,٧٦ ، والارتباط بالنسبة لتوائم غير المتماثلة والذين تربى مع بعض هو ٠,٥١ . (Shields, 1962) ويمكن تقبل الاستنتاج الملاحظ بدون استفسار ، إلا أن هناك مجموعة من الدراسات تشرح وجود علاقة دائمة بين نوع البيئة والذكاء (Bloom, 1964) ، وبهذا نعيد النظر مرة أخرى على دراسات التوائم ونسأل هل التشابه بسبب البيئة المتشابهة في العائلات حيث يكون التوأم المتماثل المنفصل قد نشأ .

وفي دراسة أخرى عن توأم متماثل تربى منفصلين ، تم إجراء تحليلات عن الفروق في طرق التعليم والمميزات الاجتماعية للتوأم ، وحيث تكون الاختلافات الاجتماعية قليلة ، فإن الاختلافات كانت قليلة ، ولكن حين تكون الاختلافات الاجتماعية كبيرة فإن اختلافات في نسبة الذكاء لسبعة من أصل عشر حالات كانت كبيرة أيضاً (Newman, Freeman and Holzinger, 1947, Johnzon, 1963) .



بعكس ما هو شائع من اعتقاد ، فإن التوائم قد لا يتشابهون بالضبط . فالتوائم الجالسین علی ركبة أمهما من بويضة واحدة Monozygotic أي متشابهين أو متطابقين والآخرين هما من بويضتين مختلفتين Dizygotic أو توائم غير متماثلة . لاحظ الفرق في لون البشرة والشعر والطول .



وبالنظر إلى السمات الشخصية فقد قارن جوتيسمان (Gottesman ١٩٦٣) استجابات اختبار الشخصية لكل من توائم متماثل وغير متماثل من البالغين واكتشف أن

التوائم المتماثلين كانا متشابهين أكثر من التوائم غير المتماثلين على المقاييس التي تقيس هذه السمات الاعتمادية على المجموعة في مقابل الاكتفاء الذاتي والثقة مقابل الاعتراف بالذنب والجدية في مقابل الحماسية .

وقد راجع (جوتسيمان وشيلدز Gottesman and Shields ١٩٦٦) مجموعة دراسات تتعامل مع ميل التوائم المتماثل وغير المتماثل إلى تطور فصام وهو نوع من أنواع الذهان ، وقد سجلا اكتشافاتهما بمصطلحات تتوافق بين التوائم وهي مثل النسبة المئوية التي أصبح فيها التوائم الآخر لديه فصام . وما اكتشفوه هو اتفاق ٥٨ ٪ للتوائم المتماثل بالمقارنة مع ١٤ ٪ اتفاق بين التوائم غير المتماثل .

وبعد ضم هذه المعلومات اقترحت الدراسات أن العوامل البيولوجية المحددة وراثيًا تسهم في وجود اختلاف في السلوك ، وليس البيئة المحيطة ، ولكن نظرة إلى العوامل البيئية سوف تدلنا على جزء من قصة للسلوك الإنساني . ولكي نكون متأكدين ، فإن العوامل البيئية يمكن دراستها بشكل أسهل ومعالجتها أكثر من العوامل الوراثية ، وهذه مسألة في غاية الأهمية .

طرق التطور

إن الأسباب الوراثية التي تجعلنا مختلفين عن بعضنا البعض ، تجعلنا أيضًا متشابهين في أمور كثيرة . وإحدى هذه الطرق هي الميل نحو التطور من أجل تقدم خطوط يمكن التنبؤ بها . وما يجعل هذه التنبؤات ممكنة حقيقة أن التغيرات التطورية تأخذ مكانها بطريقة منظمة ، ومتسلسلة .

الطفل في بيئته :

معرفة أن ظاهرة التطور تتفاعل مع بعضها تعتبر أساس هام لفهم الطفل حتى لو لاحظنا بعض التغيرات التي لا علاقة لها بالميل الأخرى ، فإنه من غير المحتمل أن تكون حقيقة ، لأن الطفل ليس أقل من أن يتجاوب مع بيئته . يتقبل رؤية موحدة متكاملة للأحداث المثيرة للتطور بحيث أننا يمكننا اكتساب فهم حقيقي لجاله .

لا يعني هذا الانطباع أن القوى التي تؤثر في الأطفال المختلفين متماثلة في أنماطها أو تأثيرها وكل طفل متفرد في جوانب محددة بل أن بيئته متفردة أيضًا ومع ذلك فإن أهم نقطة من التطور النفسي لا تكمن في فهم تفرد كل كائن بشري ، ولكن في التشابه الذي تشترك فيه الكائنات البشرية ، وإلى أن نستطيع الوصول إلى شيء من التعميم ، فلن يكون هناك علم .

يمكن النظر إلى العلاقة بين البناء والوظيفة ، على أساس أنها متكاملة . مع أنه من الممكن دراسة أي عضو أو عضلة أو عصب بحدود تركيبته فقط ، ولكن من الأفضل فهمه بالنظر إلى وظيفته وكذلك بالنظر إلى علاقته مع الأجزاء الأخرى من الجسم . وتتغير عادة هذه الوظائف خلال مراحل النضج . فالجهاز الهضمي للطفل ، مثلاً ، يتبادل تركيبته مع الوقت من أجل ملائمة الطعام الأكثر تعقيداً وتنوعاً والأكثر صلابة . ولأن الأطفال يختلفون نوعاً ما في درجة نضجهم ، نضع كل طعام جديد خلال مرحلة تجريبية من أجل اكتشاف إذا ما كان ذلك « يوافق » الطفل أم لا ! كيف يهضم الطفل الطعام عندما يأكل نوع جديد ويمكننا من هذا التأكد مما إذا كان جهازه الهضمي قد وصل إلى درجة من الاستعداد الوظيفي والبنائي .

ونحن معنيون في هذا الكتاب على الأكثر بتطور الوظيفة والسلوك أكثر من البناء . وهذا لا يعني أن البناء شيء غير مهم ، ولكن يهتم الأخصائيون النفسيون بالوظيفة والسلوك تماماً مثلما يكون التكوين مهم جداً بالنسبة لعلماء وظائف الأعضاء .

توجهات التطور :

يتحرك التوجه العام للنمو تقريباً بشكل ثابت مبتدئاً من منطقة الرأس للكائن ونزولاً حتى الذيل ، ولهذا التدرج في التطور علامة مميزة على الجمجمة (وهو الخط الذي يقسم الجمجمة إلى نصفين من الجبهة وينتهي بالذيل) . وهذا الارتباط يوضح : التفويض من الأقرب وحتى الأبعد والتطور المرحلي من المنطقة المركزية في الجسم باتجاه الأطراف .

ويتقرر هذا النمو القابل للتطور بواسطة سرعة التطور الحادث في أجزاء من الخلايا أو قريبا والتي قد صنف على أنها عصبية التكوين . وهذا التوجه مميز من ناحية التغير بالتكوين الوظيفي وبملاحظة الجنين للكائن البشري من الناحية التكوينية أو للطفل ، يتبين لنا أن الرأس يتكون بطريقة متطورة أكثر من الأطراف نسبياً . وعلى المستوى الوظيفي والسلوكي يكتسب الطفل السيطرة على عينيه ورأسه قبل جذعه وقدميه ينسق حركة اليد قبل أن يتمكن من استعمال الأصابع ببراعة . وسوف نناقش لاحقاً أموراً في هذا المجال .

الاختلاف والتكامل :

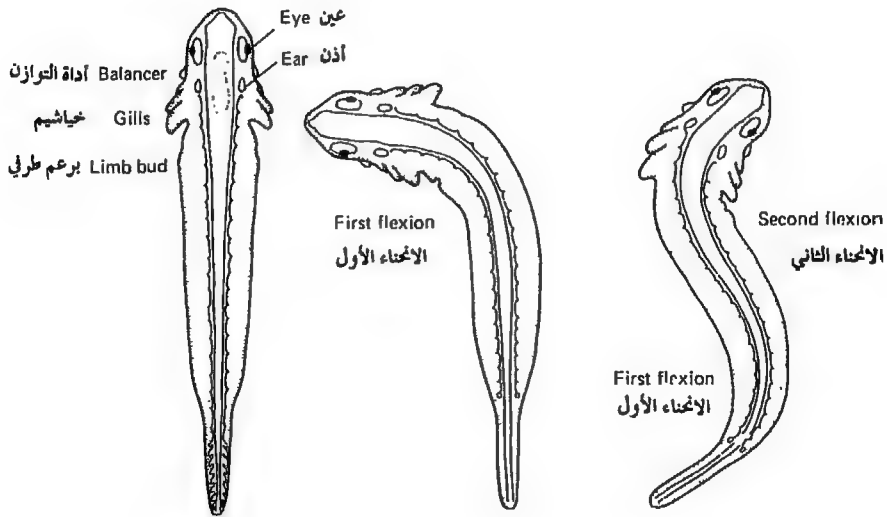
تتواجد الإمكانية الكامنة لأن يظهر كل شيء بطريقة البناء والوظيفة في الخلية المخصبة ، ومن ثم يتكون النمو من خلق كلا من - الاختلاف والتكامل - وهو ما يسمى إعادة التنظيم المستمر في وحدة مكونة من اختلافات ظاهرة .

والخلية الأصلية والتي من خلالها يتكون الطفل تعتبر قادرة على كل شيء ، وعندما تبدأ بالانقسام ، فإنها تهمل القوة المتكاملة لمصلحته الفردية متخلفة عن قدراتها المتعددة في سبيل التخصص . ويستمر انقسام الخلية حتى تصل إلى المثالية في النهاية . ومنذ أن تبدأ خلية الوالدين في ميلاد التفرعات الأخرى (أعصاب وعضلات وغدد) تقوم هذه الخلايا الجديدة منذ تلك المرحلة بإنتاج خلايا شبيهة بها ويخلق. هذا تفاضلاً زائداً يمكن الكائن من القيام بدور المنظم لعملية التطور .

ويمكن أن تتواجد عملية كهذه من الاختلاف والتكامل على المستوى السلوكي . وفي تجارب مهمة ومن خلال ملاحظة سباحة السلمندر لاحظ كوجيل (Coghill, 1929) أن أول الحركات تكون المنحى للجذع بكامله . وتبدأ من منطقة الرأس حتى الذنب ، وقد ينحني الجذع صوب اليسار أو اليمين ، وحيث أن رد الفعل يصبح أكثر تعقيداً فإن التقمص الثاني بالاتجاه المعاكس . تحدث تلك الالتواءات بسرعة كافية . والحيوان الجنيني أثناء السباحة يمارس ضغطاً على الماء فيندفع إلى الأمام . ومع أن الحيوان لا يستطيع أن يطور مهارته إلا عندما تنمو أرجله ، فهناك بداية حركات متنوعة واختلافات في أداء الأطراف بحيث تستطيع القيام بدور هام في الاستقلال الخاص بحركة الجذع . وقد درس مايرتك

مكرو بكثافة تطور زحف الأطفال معلقاً على الشبه الكبير بين وصف « كوجيل » هذا والسلوك الواضح في الطفل الآدمي .

هناك مثل آخر عن التمازج الثابت من الاختلاف والتكامل موجود في التطور التلقائي في حالة الرضع . يمتلك الطفل المولود حديثاً قوة إمساك تسمى أحياناً (طريقة رد الفعل الداروينية) فإذا وضعت أصبعك في يد وليد فإن أصابعه ستقفل تلقائياً وتبدو كأنها قبضة محكمة . ورد الفعل هذا هو استجابة محددة لمثير ما تبدأ بالتلاشي بعد ستة أسابيع أو نحوها حيث يكون متمسكاً فلا يطلق حتى تلامس اليد منطقة أخرى فتحرر الشد على الأوتار تلقائياً فتبدأ بمحاولات القبض أحياناً متأخرة ، وهذا الانعكاس بدون أي قيمة ومهارة أخرى يتوجب تطورها من خلال تنقية للحركات الكبيرة لليد . ويبدو أن هناك بعض الشك من أن كلا العمليتين « التكامل » و « التفاضل » يعملان في نفس الوقت على تطور السلوك . وإن انتظام السلوك اللانهائي تقريباً للراشد لا يمكن على أية حال شرحه بطريقة عملية بسيطة من التفاضل من أبسط الاستجابات . فما يحدث هو تشابك التفاضل والتكامل . وحيثما يظهر نمط جديد يمتد ويؤثر على كل جوانب السلوك .



الشكل (١-٣) الحركة المائية في السلمندر (After Coghill, 1929)

المراحل الحرجة :

يذكر الإنجيل أن « هناك يوم للولادة وهناك يوم للوفاة ، هناك وقت للزرع وآخر للحصاد » ، مما يوضح ميادى المرحلة الحرجة .

يتميز تاريخ الحياة بتوالي للأحداث الهامة التي لا تنسى ، وتبدو هذه الأحداث على درجة كبيرة من التشابه بغض النظر عن اختلاف الثقافة . ، فبالنسبة للطفل الأمريكي مثلاً هناك مناسبات تذكارية مثل أول يوم في المدرسة ، وسقوط أول سنة من فمه ، أو المرة التي سمح له بالسهر إلى ما بعد منتصف الليل، وذهابه إلى المدرسة وحده، والتخرج من الثانوية، وأول وظيفة بمرتبة ، ومناسبات أخرى كثيرة . وتبقى أكثر هذه الأحداث في ذاكرة الفرد، ومناسبات أخرى مثل أول خطوة في تعلم الموسيقى أو أول حديث واضح يتذكره الأفراد الآخريين من العائلة ، ولكن لا تكون لها أهمية على خريطة التطور ، وحقائق أخرى ملحوظة عن مثل هذه الأحداث . فمثلاً أن « ماري » تكلمت قبل أن تمشي كان موضوع تحدث فيه جميع أفراد العائلة وناقشوه طويلاً.

تتخطى فروض وجود المرحلة الحرجة الملاحظات البسيطة بأن تكون بعض الخبرات ذات دلالة أكثر من غيرها . . تحتفظ بحقيقة أن الأفراد الأصغر في هذه المرحلة أكثر حساسية لبعض المثيرات في بعض المراحل عن غيرهم . والتطور الطبيعي في المراحل التالية يؤخره عدم تلقي الفرد للتغذية المناسبة ، ونقص خبرات مكتسبة خلال فترة حياته السابقة .

وللمرحلة الحرجة الجانب الإيجابي أيضاً . حيث أن التكيف أثناءها يسهل الشكل الإيجابي من السلوك أو التغير التطوري المقبول في المراحل التالية أكثر مما لو كانت نفس التجربة قد تمت بعد ذلك .

وباستطاعتنا نزع بعض الخلايا من الجنين والتي تطورت ضمن الجهاز الهضمي وزرعها قرب القلب . فإذا حدث ذلك للجنين مبكراً ، نجد أن هذه الخلايا قد تحولت إلى نوع له علاقة بالدورة الدموية حيث تتحول هذه الخلايا إلى الوضع الذي وجدت فيه نفسها ،

أما إذا أجريت هذه التجربة بعد عدة أيام من ذلك التاريخ ، فإن الخلايا لن تغير طبيعتها وتكون النتيجة قلب ومصران بالقرب من بعضهما البعض .

يقوم مختبر الحيوانات أيضًا بتهيئة الظروف الملائمة لفرضيات المرحلة الحرجة . وقد لاحظ « كونراد لورنزو » عالم سلوك الحيوان المشهور أنه بعد نقر قشرة البيض مباشرة يتبع صغار البط أول جسم يتحرك ببطء ، سواء كان جسم خشبي أو حتى « لورنزو » نفسه . واكتساب هذه الاستجابة ، وخلال ٣٦ ساعة من النقر يصبح ثابتًا ، وبعد ذلك لن يتبع صغير البط جسمًا يتحرك ، ولو كان أم البط نفسها .

وقد توصل « هاري هارلو » (١٩٥٨ - ١٩٦٢) الذي سناقش أعماله في الفصل الثامن ، إلى أن صغار القروود من نوع ريسوس والذين فصلوا عن أمهاتهم وعن الاتصال الاجتماعي بالقروود الأخرى قد يعانون من مشاكل كبيرة من عدم التوافق الاجتماعي والجنسي عند سن البلوغ .

إن الفترة الحرجة عند الإنسان ليست قوية كقوتها عند الحيوانات . ولا نستطيع عمل تجارب على الإنسان كما نفعل مع الحيوان ، وعلينا إقناع أنفسنا بمقارنة سلوك الأطفال المحرومين أو الذين خضعوا لضغوط نفسية عندما كانوا صغارًا جدًا مع سلوك أولئك الذين كانت خبراتهم عادية . وتكمن الصعوبة في مثل هذه الأبحاث في التحكم بالمتغيرات الوسيطة . إذا وجدنا أطفالًا - مثلاً - يعانون من الحرمان قبل سني الدراسة ينجزون أقل في المدرسة عن أطفال آخرين فهل هذا نتيجة الحرمان الحادث خلال سنوات سابقة في الصغر في المرحلة الحرجة ؟ أم نتج بسبب حقيقة أنهم ما زالوا محرومين ؟ لذلك فإن الأبحاث تناقض فرضيات المرحلة الحرجة في التطور الإنساني مثل ما تفشل في إنتاج أدلة على أن للحرمان أو الضغط النفسي أكثر من تأثير دال في فترات أكثر من فترات أخرى .

ومع هذا ، فقد تبين أن فكرة وجود فترات - خصوصًا في مرحلة الطفولة المبكرة - يكون فيها الأطفال أكثر تعرضًا للمعاناة يعود إلى نظرية نفسية ، حيث أن حجر أساس

الفترة الحرجة فرويدي ، وقد وصفت مناهج فرويد مراحل نمو رئيسية تتركز فيها الطاقة البيولوجية والنفسية في مناطق معينة بالجسم . فمثلاً خلال الأسابيع والشهور الأولى من الحياة ، فإن المصدر الأساسي للإشباع - وبالتالي - الإحباط الكامن يكمن في الأنشطة المرتبطة بالتغذية . ولذلك سماها « فرويد » المرحلة الفمية .

ثم ينتقل تركيز الطاقة إلى المنطقة الشرجية ، حيث تصبح المصدر الرئيسى لإشباع الحاجات النفسية والبيولوجية .

وقد أشار « فرويد » إلى أن الإشباع غير الكافي أثناء الفترات الحرجة يؤدي إلى « تثبيت الليبدو » مما يعوق التطور الطبيعي . ويمكن أن يحدث هذا للطفل الذي لم يتلق ما يكفيه إشباع حاجته الفمية ويظل يسعى إلى إشباع بديل لتلك الحاجة ، ويكون غير قادر على الانتقال ببساطة إلى مرحلة التطور التالية . وحين يفطم الطفل قبل الأوان أو بشكل قاس فقد ينغمس لفترة طويلة في نشاط المص ، ويثبت عند المستوى الفمي ولا يستطيع التحرك بحرية نحو مستويات نمو أكثر نضجاً .

وهناك وصف جيد لغرض المرحلة الحرجة من خلال وجهة نظر روبرت هافجurst Robert J. Havighurst (١٩٥٣) . الذى استعمل مصطلح « المهمة التطورية » والتي في مرحلة محددة في حياة الفرد ، والإنجاز الناجح يؤدي إلى سعادة الإنسان ونجاحه في المهام التالية ، بينما يقود الفشل إلى عدم سعادته وعدم تكيفه مع المجتمع وصعوبة في المهام التالية ، وبكلمات أخرى فإن بعض المهام التطورية يجب أن تكون تحت التحكم حتى يتطور الطفل بعدها . وقد تنبثق هذه المهام التطورية من النضج الجسمي ، والضغط الثقافية .

والأمثلة الخاصة بالمهام التطورية والتي لا بد وأن يواجهها الطفل هي أن يتعلم المشي ويتعلم الكلام والفهم واستخدام الحروف والرموز ، وعدم إنجاز أي من هذه المهام يعيق الفرد لحد معين في جهوده للتغلب على المشاكل التالية ، منها مثلاً الصعوبة التي يواجهها الطفل الذي لم يتعلم الكلام ويحاول أن يقيم علاقة اجتماعية ناجحة .

تقدم هذه المهام التطورية توجهًا تكامليًا بين المتطلبات التي يحتاجها جسم الطفل والمجتمع . حيث تختلف الطريقة التي سيعبر بها باختلاف المجتمع أو الثقافة ، وفي نفس الوقت هناك تشابه من ثقافة لثقافة بالنظر إلى المهام نفسها . وقد لاحظنا سابقًا أن الفترة الحرجة فكرة جذابة ، كانت قوية خلال الستينيات مما جعلها تمثل حجر الزاوية لعملية الانطلاق . وقد أقيم هذا البرنامج التجريبي من أجل تقديم خبرات تثري العقل للأطفال المحرومين في سن ما قبل المدرسة والذين يعيشون في بيئة فقيرة ، ومع الاقتناع بأنهم سيكونون أفضل باستفادتهم من الانتظام في المدرسة فيما بعد . والأطفال المحرومون اجتماعيًا يبدأون المدرسة بنسب ذكاء أقل من المتوسط . حيث يتعلمون ببطء خلال المنهج المدرسي ، وحين يصلون إلى المراهقة ، يقل مستوى ذكائهم أكثر ويظلون متأخرين سنتين أو أكثر في المهارات الأساسية .

واعتبر المعلمون خلال الستينيات الفترة الحرجة على أنها الفترة من سن ثلاثة إلى خمسة سنوات وافترضوا أنه إذا أُعطيَ الأطفال المحرومون نقطة للانطلاق بتعريضهم لبيئة تطور المهارات المدرسية والقيم وعادات العمل فإنهم سيكونون قادرين على بدء الدراسة على أسس متساوية مع أطفال الطبقة المتوسطة . وبتقييم الدراسات الخاصة وتأثير نقطة الانطلاق نجد أنها أنتجت حصيلة مختلطة .

ومع ذلك فإن الحصيلة العامة تتمثل في وجود نسبة ذكاء مبدئية ، ولكن ذلك لا يستمر بعد السنة الدراسية الأولى ، ومثل هذه النتائج يمكن تفسيرها بطريقتين باقتراح نظرية الفترة الحرجة : سواء كانت الفترة المختارة فترة حرجة أو كانت عدة فترات حرجة خلال ما قبل سني الدراسة ، وكل من هذه الفترات مهم بالنسبة لمهارة معينة (Payne et al, 1973) .

مفهوم بياجيه للتطور

ترجع الأبحاث المتعلقة بالعمليات العقلية إلى جان بياجيه ، ومع اهتمام الباحثين في هذا المجال بالنمو المعرفي (التفكير وحل المشاكل) وبالنمو الاجتماعي للأطفال ، فقد ركزوا منهجهم على أساس فكرة أن الأطفال يتعلمون أفضل من خلال نشاطات وذلك بالتعامل مع أجسام ليكتسبوا ويفهموا خصائص هذه الأجسام المادية ، يطبقون ما يتعلمونه من أجل الوصول إلى فهم العالم من حولهم . وهذا الفهم العام هو من أكبر وأهم الاقتراحات التي يمكن للمعلم استخلاصها من أعمال « بياجيه » (Gunsberg and Oppen, 1969) .

يعتبر بياجيه ، من أكثر الرواد المؤثرين في علم النفس الحديث . ولهذا السبب سندهم في هذا الفصل باختبار نظرياته وتقييم جوانب إضافية منها عند نقاط محددة خلال هذا الكتاب .

ولد « بياجيه » سنة ١٨٩٦ في « نيوشاتيل » في سويسرا . وقد أظهر اهتمامًا بالعلوم منذ الصغر ، ونشر أول بحث له وهو بعمر عشر سنوات . وكان أول مجال اهتم به « علم الحيوان » ، وعند بلوغه ٢١ سنة نشر عشرين بحثًا عن الرخويات . وفي بداية العشرينيات من عمره أظهر « بياجيه » اهتمامًا بعلم النفس ومشاكله واشتغل لمدة من الزمن مع « ثيودور سايمون » (Theodore Simon) كمساعد في مقياس « بينيه للذكاء » ، وكان « بياجيه » مهتمًا باستجابات الأطفال ، كما أعطى اهتمامًا خاصًا بإجابات الأطفال الخاطئة وكيفية وصولهم إليها .

وخلال نفس الفترة درس في عيادة « ليوجين بلولر » النفسية في زوريخ ، حيث أصبح معتادًا على المنهج العيادي والذي أثبت فائدته عند إجراء مقابلات مع الأطفال لاستخدامهم عملية التبرير . وفي سنة (١٩٢١) نشر أربعة أبحاث عن الاختبارات العقلية وعين في منصب مديرًا لمعهد «جان جاك روسو» Jean Jacque Rousseau في جنيف ، ويسمى الآن (معهد تعليم العلوم) . وخلال السنوات التالية لاستلامه منصبه نشر عشرين كتابًا ومثلي دراسة ، بالإضافة إلى أنه أصبح منهمكًا في مجموعة نشاطات علمية حرفية (Tuddenham, 1966) .



جان بياجيه - مدير معهد جان جاك روسو في جنيف -
وهو من أعظم رواد سيكولوجية الطفل في القرن العشرين

التركيز واللا تركيز :

الفكرة الأساسية التي جرت في معظم أعمال « بياجيه » ، وخصوصاً خلال سنواته المبكرة ، هو ما له علاقة بعملية الاستنتاج غير المرنة للأطفال الصغار . فلديهم صعوبة في التعامل مع المعلومات الكمية حسية خاصة ما له علاقة بالحفظ .

ويدرك الطفل الصغير فقط جزءاً من بيئته ، « يركز » عليه ويحكم عليه بالتالي ، متجاهلاً وجهات النظر الأخرى والمعلومات المتوافرة . ومصطلح « بياجيه » لهذا الاتجاه لحل المشاكل هو التركيز .

ومع مزيد من النضج ، يصبح الطفل قادراً على اللاتركيز لتوسيع أفقه وللحصول على مستوى معين من المعلومات المتوافرة في بيئته . وتستمر عملية اللاتركيز عادة خلال مرحلة الطفولة .

الطفل كعامل نشط :

لاحظنا سابقاً في هذا الفصل أنه بالمقارنة مع الحيوانات فإن الإنسان أكثر مرونة بالمعنى القائل أنه أكثر قابلية للانبهار والتكيف والانصياع . وحيث تتغير بيئتنا نكون على استعداد لاتخاذ أنماط من السلوك للتكيف مع المتطلبات الجديدة وتؤدي البيئات المختلفة إلى نماذج متعددة من السلوك . ويعتبر هذا المنظور للتطور الإنساني بيئي بالدرجة الأولى ، حيث يعتمد على أن الفرد هو نتيجة لبيئته مع اعتبار أن المشاركة الوراثية من الجودود أقل أهمية نسبياً .

وتقف وجهة النظر هذه متناقضة مع الموقف الوراثي في شكله المتطرف ، وترى وجهة النظر الوراثية أن الأفراد يغيرون طريقتهم بسبب سمات وراثية ، وأن للبيئة تأثير قليل . تعتبر وجهة النظر المهمة بالبيئة بشكل عام الفرد متلق سلبياً للتأثير البيئي ، في حين أن وجهة النظر المهمة بالوراثة تعتبر الفرد متلق لسماته الوراثية .

ويؤمن بعض علماء السلوك بإحدى وجهتي النظر بشدة ، وبالرغم من أن الأمريكيين الشماليين يميلون إلى وجهة النظر البيئية ، فإن الأوروبيين يميلون أكثر إلى وجهة النظر الوراثية .

ويعتبر « ياجيه » معتدلاً فيما يتعلق بذلك فهو يرفض وجهة النظر البيئية المتطرفة التي تعتبر الطفل والرضيع سلبيان تماماً ، وفي المقابل ينظر إليهما كعامل يتفاعل بنشاط مع البيئة الاجتماعية الطبيعية ويحققون نجاحاً متواصلاً للصورة العقلية التي تمكنهما من التكيف مع العالم بطرق متزايدة .

مراحل التطور العقلي :

تعتبر البيئة مهمة في نظام « بياجيه » ، شريطة أن يجد الطفل فرصة للتفاعل معها من أجل بناء الصور العقلية التي يحتاجها في كل مرحلة من المعرفة أو النمو العقلي . والطفل الذي ينشأ في بيئة محدودة سيصبح معاقاً ولكنه بمجرد بدخوله في بيئة عادية بحيث يمكنه رؤية ولمس ونقل مواد متداولة ، سيبدأ نموه يسير بطريقة منظمة ، تبعاً للمراحل المتواصلة التي سنشرحها .

يذكر بياجيه (١٩٧٠) بناء على اتجاهه في النمو المعرفي فكرة أن إدراك الفرد للعالم يكون نتيجة تفاعله المستمر مع هذا العالم . وهي على وجه الخصوص تفعيل ونقل الفرد للظاهرة التي تواجهه بشكل يمكنه من فهمها .

وتختلف الطريقة التي يتطور بها الطفل قدراته ليتعامل مع بيئته في كل مرحلة من مراحل حياته . وفي آخر تقرير لـ « بياجيه » (١٩٧٠) حدد ثلاثة مراحل للتطور : المرحلة الحسحركية والعمليات العيانية والعمليات الرسمية والافتراضية . وسوف نفحص كل واحدة باختصار للحصول على ومضات من الخصائص السلوكية لكل مستوى من التطور .

المرحلة الحس - حركية : تحتل المرحلة الحسحركية فترة من الميلاد حتى عمر ١٨ أو ٢٤ شهراً . وقد قسمها « بياجيه » إلى مراحل فرعية . فخلال الشهر الأول يمارس الطفل نشاطه الحسي الحركي بالمص والتنفس وتحريك الأذرع والأرجل والثأؤ والتحديق وما إلى ذلك .

وبعد ذلك يبدأ الطفل بتمييز الصور العقلية ثم يجمعها معاً ، فيمص ويمسك في نفس الوقت ويميل برأسه مع الجسم المتحرك . وتستمر هذه المرحلة الفرعية ثلاثة أو أربعة أشهر ويتبعها مرحلة فرعية تالية والتي من خلالها يبدأ الطفل بعمل مبادرات ليتجاوب مع بيئته ، وقد وصف بياجيه عام ١٩٣٦ مثلاً كيف أن ابنته « لوسين » وهي في سن أربعة أشهر و٢٧ يوماً رفست عروسة بقدمها كانت معلقة فوقها في داخل سريرها فتحركت العروسة بعنف . وحركتها مرة أخرى وفي اليوم التالي عندما رأت العروسة حركت قدمي

العروسة ؟. وخلال عدة أيام تالية ، علق « بياجيه » العروسة في مكان آخر في أماكن مختلفة من قبة السرير وحاولت « لوسين » أن تضربها برجلها .

وفي المرحلة الفرعية الأخيرة ، والتي تمتد من عمر ثمانية أو تسعة أشهر وحتى الشهر الحادي عشر أو الثاني عشر يبدأ الطفل بتنظيم الصور العقلية الثانوية والتي طورها في المرحلة السابقة . فيبدأ باللعب ببعض الألعاب ويجعل الأشياء تقع حتى يسمع صوت وقوعها ثم يتناولها مرة أخرى أو يعطيها له شخص آخر ، من أجل أن يسقطها مرة أخرى . وينتج عن ذلك ، حب الاستطلاع والاهتمام بالجديد وتقليد حركة الآخرين ويستطيع الطفل أن يتحرك خلال هذه المرحلة الفرعية ، ثم يقدر على المشي ، ليكتشف بيئته ويتفاعل أكثر معها . ويتعلم كيف يستعمل الصور العقلية .

مرحلة العمليات العيانية : مرحلة العمليات العيانية هي ثاني وأكبر مرحلة من مراحل النمو ، وتبدأ المرحلة قبل الإجرائية بشكل منظم في الشهر الثامن عشر حتى الرابع والعشرين ، وتستمر حتى عمر سبع أو ثمان سنوات . وتتمثل إحدى الطرق المميزة لتفكير الطفل خلال هذه المرحلة في نقص القدرة على قلب الأمور . وذلك بإلغاء الحدث الأخير والعودة إلى الحدث الذي سبقه . ولا يستطيع الأطفال التعامل بطريقة ثابتة وفعالة مع قلب الأمور إلا حين يقطعوا مرحلة ما قبل العمليات .

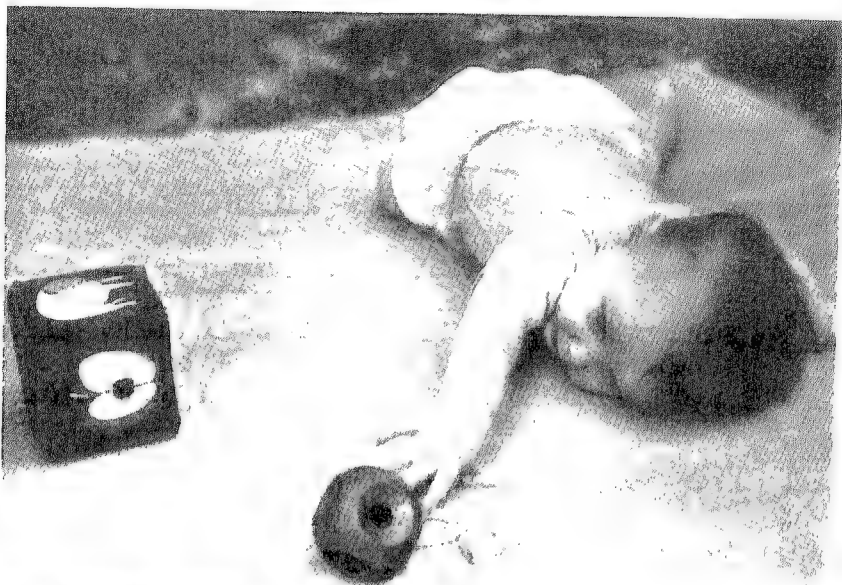
وخلال المرحلة قبل الإجرائية ، يحتاج الطفل إلى مهارات لغوية ويصبح قادرًا على التعامل مع العالم بطريقة رمزية بدلاً من كونها مباشرة من خلال الأنشطة الحركية . وخلال هذه الفترة يرى الطفل الزمان والمكان (Tuddenham عام ١٩٦٦) ويحدد الوقت بمصطلحات (قبل الآن) و (الآن) (ليس بعد) ، والمكان بالنسبة له هو مكان تواجدته . « وحينما يؤخذ للتمشية في المساء ، يتبعه القمر » . ويختلط عليه الأمر عندما تتغير المواد ويتغير الشكل ، وبهذا فهو لا يقدر على فهم الكمية ، كما ذكر « بياجيه » ، لا يقدر على استيعاب مفهوم أن الماء الذي يصب من كوب ذو زجاج شفاف في اسطوانة زجاجية ، هو نفس الكمية حتى ولو كان مستوى الماء أعلى .

وفي المرحلة الفرعية الأخيرة من مرحلة العمليات العيانية ، والتي تمتد حتى سن الحادية عشر أو الثانية عشر من العمر ، يبدي الطفل تطوراً في التبرير . فلا يندع بعد الآن بالمشاكل السابقة . ويمكنه استعمال طرق التصنيف وتنظيم وترقيم الأشياء بتسلسل .

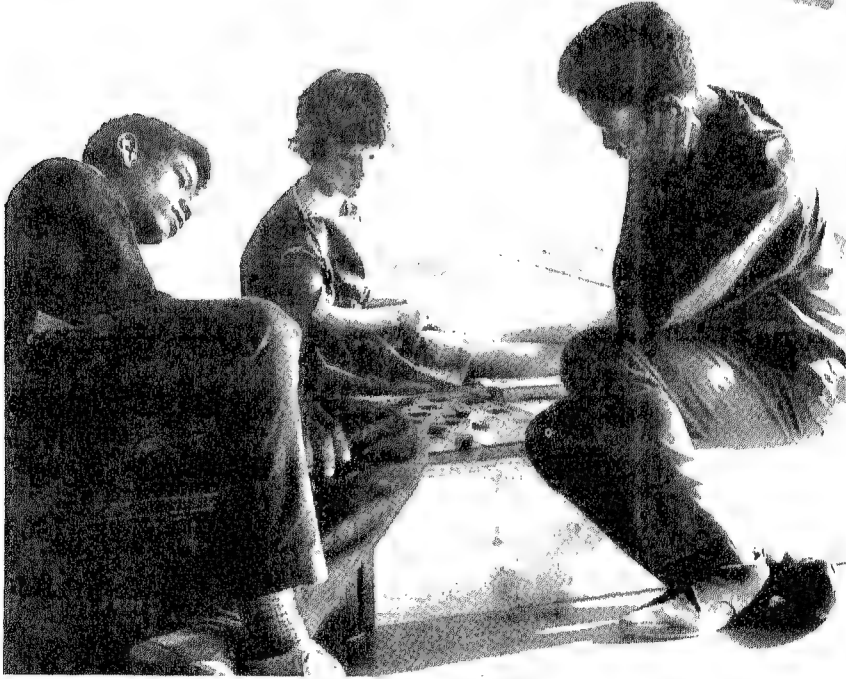
مرحلة العمليات الشكلية : هي المرحلة الكبيرة الثالثة ، وتبدأ حيث تنتهي المرحلة العيانية وتستمر حتى المراهقة ، ويستطيع الأفراد في هذه المرحلة استخدام نظم أكثر تعقيداً للتصنيف ، والتعامل مع المواقف الافتراضية مثل فهم واستخدام المفاهيم التي تتضمن الاحتمالات والتعامل مع مجموعة معقدة من المشاكل تتضمن المنطق والتبرير .

اختبار « بياجيه » للقدرة على التبرير في هذه المرحلة من التطور هو اختبار البندول . ويكون الفاحص هذا البندول من قطعة معدنية ثقيلة تتدلى من شريط مشدود ، ويتم تعليم الطفل طول الشريط وكمية الوزن ودرجة القوى المطلوبة كي يتأرجح البندول ، والارتفاع الذي من خلاله يطلق العنان للبندول ثم يطلب من الطفل حل مشكلة في الفيزياء فيقرر أي من المتغيرات الأربعة (ارتفاع - طول - وزن - قوة) تعمل منفردة أو بالاشتراك مع المؤثرات الأخرى والتي يتحرك البندول بسببها ، ويمكن للطفل عمل الشريط أطول أو أقصر ويلاحظ ما يحدث . ويلعب الفاحص دوراً محدداً ويسجل سلوك الطفل وتعليقاته وأسئلته عن بعض النقاط الغامضة ، وباختصار يقوم الطفل بدور العالم الذي يسعى لحل مشكلة تقليدية في الفيزياء ، ويكون دور الفاحص تسجيل سلوكه .

ويقوم الأطفال تحت سن السابعة بتقديم عمل بشكل عشوائي وبدون أي خطة أو مثال يحتذى . وهذه الفحوص تولد قليل من المعلومات أو قد لا تقدم معلومات حقيقية . والطفل الذي يصل إلى مرحلة العملية العيانية يجرب بعض الاحتمالات ويبدي ملاحظات دقيقة .



خلال مرحلة التطور الحسي
الحركي ، يبدأ الرضيع الاستجابة لبيئته ،
وفي المراحل الأولى يصل إلى الأجسام
التي تلفت انتباهه ، ثم بعد ذلك عندما
يصبح قادرًا على التحرك بقوته الذاتية ،
فإنه يحاول اكتشاف بيئته بنشاط أكثر
وبعد ذلك ، في المراحل العيانية يتعامل
الطفل مع المهمات التي تتضمن مفاهيم
معقدة ، مثل استعمال التليفون والقيام
بالعاب تطلب فهم التآزر البصري
الحركي . وبعدها ، في المرحلة الرسمية
يستطيع تعلم المهام التي تتطلب استخدام
مفاهيم منطقية معقدة ، مثل الألغاز .



في مرحلة العمليات الرسمية ، بعد ذلك يمكنه أن يتعلم مهمات تتطلب استعمال مفاهيم منطقية معقدة
مثل لعبة الشطرنج

وقد يستحضر الإجابة الصحيحة ، ولكن تـبريراته تكون غير منظمة وغير منطقية .
والمراهق ، قد يصمم تجربة جيدة ، ويعمل ملاحظات للحد من الأجوبة المختلفة والممكنة
للأسئلة المطروحة ، ويستعمل المنطق للوصول إلى الإجابة الصحيحة (Piaget and
Inhelder, 1958) .

انتقاد مفاهيم بياجيه :

لقد وجهت بعض الانتقادات إلى « بياجيه » وذلك لتقييده هذه المراحل سنوات معينة
من العمر ، ولكن « بياجيه » أشار إلى أن تلك الأعمار ليست ذات أهمية قصوى ، والمهم
هو ترتيب ظهور هذه المراحل ، ولا يستطيع الطفل التحرك باتجاه مرحلة العملية الشكلية
أو الرسمية حتى يتمكن من العمل بنجاح في المرحلة العيانية .

وقد يختلف العمر التي يصل الطفل فيه إلى مراحل معينة ، بشكل كبير ، ففي جزيرة
« المارتينك » في البحر الكاريبي ، يميل الأطفال لأن يكونوا متأخرين بمقدار أربع سنوات
عن أطفال « مونتريال » في كندا (Lourendeau and Pinard, 1963) ولا يصل بعض
الهنود البرازيليين إلى مرحلة العملية الرسمية (Tuddenham, 1966) وقد لاحظ البعض
أن الأطفال الأمريكيين يبدوون وكأنهم يتوصلون إلى تسهيلات في العمليات المعرفية أبكر
من الأطفال الذين درسهم « بياجيه » (Kooistra, 1963, Dennev, 1972) وأحد
أسباب الاختلاف يكمن في ميل العائلات الأمريكية لتشجيع النشاط والاكتشاف
والسلوك المستقل في الرضع والأطفال .

ومن بين الانتقادات لنظريات المرحلة انتقادات «ألبرت بندورا» و «ريتشارد ولترز»
Albert Bandura and Richard H. Walters, (1963 a) والذين أنتجت نظريتهما
عن التعلم الاجتماعي كمية كبيرة من الأبحاث التجريبية مع أشخاص من كل الأعمار .

وقد لاحظ « بندورا » و « ولترز » أن تشابه سلوك الأطفال عند مراحل محددة يرجع
إلى أن الأطفال الذين يوضعون تحت ملاحظة الباحثين يعيشون في بيئات متشابهة ويمرون
بـتجارب متشابهة . وفي حين تهتم نظريات المراحل بدرجة كبيرة بالتشابه بين الأطفال

في عدة نقاط في تطورهم تهتم نظريات التعلم الاجتماعي أكثر بالاختلافات بين الأفراد والتشابه في السلوك الذي يظهره فرد واحد .

وغالبًا ما تشتعل المناقشة بين نظريات المرحلة ونظريات التعلم الاجتماعي ، ولكن علماء النفس يقررون بأن لدى كلا الطرفين لديهما الكثير ليقدمانه ، فالأمور ليست متناقضة كما تظهر في البداية ، وإن كلا المعسكرين - في الحقيقة - يتعاملان مع جوانب مختلفة من نفس السلوك .

ومع أن « بياجيه » وأتباعه ينسبون بعض مراحل التطور لأعمار محددة ، لم يحاول « بياجيه » توضيح ذلك فمظهر بعض الوظائف المعرفية يعتمد على وجود فرصة للطفل لاكتساب بعض الخبرات . والطفل لا يمكنه تعلم العلاقة بين الكمية والحجم إلا إذا اختبر ذلك بأبعاد حقيقية . وبالمثل فإن أكثر المشتغلين بنظريات التعلم الاجتماعي يوافقون على أن الأطفال غير قادرين على تعلم بعض أشكال السلوك قبل السن الذي يسمح لهم بالتمييز والربط الضروريين .

وقد رفع « جيروم كاجن » (Jerome Kagan, 1971) اعتراضاته على أعمال « بياجيه » . وحافظ على فكرة أن الأطفال ليسوا بحاجة للتفاعل مباشرة مع بيئتهم كي يفهموها . وهم يقدرون على كسب الاستبصار بالملاحظة والإصغاء للآخرين . واللمس والإحساس مما يساعد الأطفال على تطوير الألفة مع بيئتهم خصوصًا إذا كانوا قادرين على الاستجابة بطريقة لم يؤدوها من قبل . وهذا الانهماك المباشر ، أكثر أهمية من الملاحظة السالبة ومن ثم يزيد من تنبه الأطفال ، وبالتالي يمكنهم ملاحظة المظاهر البيئية المختلفة .

لقد صنف « كاجن » العملية العقلية للرضيع عندما يتفاعل مع أعباءه وبعض المواد الأخرى ، حيث يمكن للطفل الوصول إلى الاستبصار من خلال التفاعل الجسدي .

وقد انتقد « بياجيه » بسبب استعماله الطريقة الإكلينيكية لجمع المعلومات ، التي تجعل الأمر صعبًا للتحكم في تحيز الملاحظ كما لاحظنا في دراستنا لفرويد وقد حافظ (بياجييه ١٩٢٩) على انتباهه وحذره الكبير لهذه المشكلة ويرجع النتائج التي توصل إليها

لأسوأ الانتقادات . وفي دفاعه ، يمكن القول بأن الاختبارات التجريبية لمكتشفاته وآرائه كانت بشكل عام مدعومة (مع الأخذ بعين الاعتبار بعض الاستثناءات والتي سوف نلاحظها في الفصل المقبل) . وبالفعل فقد أدى اشتراك « بياجيه » العظيم في علم نفس الطفل إلى دراسات وتجارب طورت من أفكاره .

عدم الإكمال والنظام الهرمي :

أوضحت أبحاث « بياجيه » بأن التطور ليس عملية إضافة فقط ، بل هو ما لا يمكن التنبؤ به بعد الأحداث السابقة . وبكلمات أخرى بدأت كل مرحلة من مراحل التطور بعدم إكمال التغييرات السابقة . فتظهر أشكال مختلفة وجديدة من السلوك . فالسلوك الجديد لا ينتج فقط بإعادة تنظيم الأشكال السابقة والحركة للطفل ، فمثلاً: تبرز أربعة مراحل (المنطرح على بطنه - والزاحف - والباكي - والماشي) وكل واحدة من هذه المراحل لها حركات لم تكن موجودة في مرحلة أبكر .

وقد انتقد بعض علماء النفس مفهوم التطور غير المكتمل على أساس أنه ليس علمي بالشكل الكافي ، وغير مفهوم جيداً ، فهناك شيء غامض أو غريب فيما يتعلق به .

مفهوم عدم الإكمال موجود في العلوم الأخرى ، وهو مقبول دون نقاش ، فالماء المتكون من جزيئين من الهيدروجين وجزيء من الأوكسجين له خواص مختلفة عن هذين المركبين ، وبصيلة زهرة التوليب تحتوي على قدرة كامنة لإنتاج الأوراق والبرعم والزهرة مع عدم وجود ما يدل عليهم في البصيلة نفسها ، وألوان الطيف للضوء والذي يمر بكميات مختلفة من أطوال الموجات تبرز تغييرات مبتورة في نقطة محددة وذلك عندما يمر من اللون البنفسجي إلى النيلي ومن الأزرق إلى الأخضر ومن الأصفر إلى البرتقالي . ومن ثم فليس هناك سبب خاص لمعرفة أن هذا التسلسل لا يحدث في سلوك الإنسان كحقائق علمية .

وحيث يتطور بناء ووظيفة مرحلة تطور جديدة ، فإنه يبدو أكثر تنظيماً واتقاناً ويحوي عناصر أخرى أكثر مما تحمله الوظائف التي ظهرت في مراحل مبكرة من هذا التسلسل ، وتصبح العناصر السابقة موجودة في الأشكال الجديدة من السلوك وتفقد هويتها المنفصلة .

وحين نلاحظ طفل بعمر ثلاث سنوات يحاول مسك جسم معين ، فيمسك به بشدة ثم يفلت منه ، وعندما ينجح في النهاية لا يستطيع إعادة هذا العمل . وبعد عدة أسابيع كان باستطاعته أن يقبض ويمسك الجسم تقريباً كلما أراد ذلك لأنه اختبر عملية القبض وصار خبيراً بها . وبعد عدة أشهر ، ينجح - بعد عدة محاولات - في مهمة صعبة ليضع طوبة فوق الأخرى . وبذلك أصبحت المهارة القديمة في القبض متضمنة هنا ولكنها أصبحت الآن جزء من مهارة معقدة جديدة . ويشار إلى هذا التسلسل بصفة (التدرج) (Werner, 1957) ونجد مثلاً في نظرية بياجيه عن النمو عام (١٩٥٠) ، أن المستويات المختلفة أو مراحل التطور الإدراكي هناك تدرج في عملية التمييز . فكل مستوى جديد من التفكير ، ومن الذكاء ، يستعمل مواد من المستوى الأقل ، أو المستويات الأقل . ولكن يحولها بواسطة تمييز أكبر وتنظيم جديد ، وتعتمد المرحلة الجديدة على القديمة ، ومع ذلك فهي مرحلة جديدة وكل مستوى منظم بشكل كامل هو مستوى جديد .

وقد استخدم الباحثون مصطلح النضج بالمعنى الواسع للكلمة ، مع ظاهرة النمو التي تظهر بشكل منظم بدون تدخل أي مثير خارجي معروف . وهذا الاستعمال يطبق المصطلح مع السلوك وكذلك مع التغيرات العصبية الطبيعية في الأعصاب ، والعضلات ، والغدد والتي تزود بالمنجزات الضرورية للأنشطة السلوكية .

وتجنب « ليونارد كارميشيل » (Leonard Carmichael, 1951) تكوين تعريف واضح باقتراح ثلاثة محكات بوسائل يمكن من خلالها تمييز التغيرات التي ترجع إلى النضج :
(أ) يتطور السلوك عالمياً في كل أو معظم الكائنات الطبيعية تحت نفس الظروف الفسيولوجية .

(ب) يجب أن يتم تغير السلوك في كائن غير ناضج بحيث يمكنه تكوين عادات ثابتة .
(ج) يجب أن يظهر السلوك في كائن لا يملك فرصة مناسبة للملاحظة ذلك السلوك عند عضو آخر من نوعه .

والتمسك الشديد بهذه المحكات ، وخصوصاً الثالث ، يعيق تطبيق المصطلح في أي نوع من سلوك الإنسان . « النضج هو تطور بسيط يختلف بين الأفراد ويرتبط باختلافات سابقة داخل الكائن أكثر من كونه في البيئة » (Homells, 1945) .

وعلى النقيض من ذلك قام بعض الباحثين بتبني مفهوم يجمع بين الشروط الخارجية والصفات الداخلية ، كما وضع « بياجيه » (١٩٥٢) الكائن والبيئة في وحدة واحدة . حيث أن العلاقة تمتد لتشمل الكائن والأشياء .

ولا يمكننا عزل النضج عن التعليم لأن النضج بالنسبة لـ « بياجيه » هو ميل الإنسان الأساسي نحو تنظيم الخبرة من أجل هضمها ، ويعد التعلم طريقة موصلة لخبرات جديدة في ذلك النظام . ويتفاعل النضج (الطبيعة) مع التعلم (الخبرة) من أجل تكوين التطور . ومن المهم ملاحظة أنها ليست إضافة (+) ولكنها تفاعل (x) فتكون المعادلة على النحو التالي :

$$\text{نضج} \times \text{تعلم} = \text{تطور}$$

وفي غياب الخبرة لنوع محدد ، تكون المعادلة على النحو التالي:

$$\text{نضج} \times \text{صفر تعليم} = \text{صفر إنجاز}$$

وتكمن الفكرة الأهم في غياب المهارات للقراءة في مجتمع بدائي ، وفي غياب مهارات ألعاب الذكاء ألعاب المجتمع المدني ذو الثقافة العالية .

وهناك معادلة تنطبق على غياب النضج :

$$\text{صفر نضج} \times \text{فرصة تعليم} = \text{صفر إنجاز} .$$

وأي رب أسرة حاول تعليم الرضيع الكلام قبل أن يكون جاهزاً لذلك . يعلم صدق هذه المعادلات . أما بالنسبة الأب / الأم المحبط فيتين له فقط أن الطفل لا يحاول . ولكن الطفل يستطيع أن يستوعب كل الأصوات التي تساعد على ترديد أشياء تشبه الكلام . ولكن الفكرة الأهم تكمن في أن النطق يحتاج لنضج عضلات مرتبطة ببعضها والسيطرة عليها ، ومن ثم لا تظهر حتى يصبح الطفل جاهزاً بتكوينه العصبي و الفسيولوجي .

ملخص الفصل الثالث

بالرغم من أن النمو قاعدة أساسية لكل تطور ، يستخدم مصطلح النمو مع التغيرات في الحجم ، بينما يشير التطور إلى التغيرات في الشخصية أو الوظيفة . والنمو يتوقف عند النضج ، لكن التطور يستمر خلال دورة الحياة ومن الصعب ملاحظة عملية التطور ، واستنتاجنا يجب أن يركز على جمع المعلومات ، خلال أوقات مختلفة .

وعند نقطة المفهوم ، تنتج الأنماط الأساسية للتطور العصبي - الجسدي للشخص من الجينات : جزيئات ضخمة مركبة وجدت متجمعة في « الكروموسوم » الموجود في نواة الخلية . ونصف عدد « الكروموسوم » الـ ٤٦ الموجودة في كل خلية هي مشتركة ، ساهم بها كل واحد من الأبوين أي النصف من الأم والنصف من الأب والحمض النووي (DNA) يعطي القواعد الكيميائية الأساسية للانتقال الجيني ، وجزيئات حامض (RNA) : تحدد بناء وعمل أنسجة الجسم . والعملية المعقدة لإعادة تنظيم ونقل الجينات بين « الكروموسومات » - والتي تتكون بعد سن البلوغ - تنتج عملياً من تراكم عدد لا نهائي من الجينات .

وتلاحظ التأثيرات الجينية بوضوح في الصفات الشكلية في العائلات ، ومن الصعب رصد سمات سلوكية مشتركة وقد تكون نتيجة الإرث الاجتماعي .

أما أبحاث الانتقال الجيني للصفات الشكلية فركزت على العيوب أو عدم السواء ، مثل النزيف والحساسية تجاه حبوب اللقاح . والسمات غير الطبيعية في « كروموسوم » مثل (XYY) مثلاً قد يحتمل أنه يعرض الذكور إلى السلوك وسلوكهم العدواني العنيف ، ولكن وبعد مراجعة الأبحاث تبين أن هذا الاحتمال مبالغ فيه فالضغوط البيئية ، التي يعاني منها الأطفال الذين تلقوا تربية صارمة تسبب سلوك منحرف في السنوات التالية .

إن الإنسان كائن مرن ، أي أنه يستطيع تحقيق تشكيلة لا تنتهي من أنماط السلوك . ولهذا فمن الصعوبة بمكان تقرير ما إذا كانت الاختلافات الفردية في المجموعات ناتجة عن

الأسباب الجينية أو عن البيئة . وقد درست التأثيرات المتعلقة بهذين المصدرين من خلال ملاحظة التوائم .

وقامت هذه الدراسات بضبط العوامل الجينية والبيئية ، فتبين أن لدى التوائم المتماثلة ملامح جينية متماثلة ، بينما تتشابه الملامح الجينية لدى التوائم غير المتماثلة ولكنها لا تتطابق أبدًا . كما أظهرت هذه الدراسات أن التوائم المتماثلة تتشابه في نسب الذكاء أكثر من غير المتماثلة ، وكذلك في السمات الشخصية والميل نحو الفصام .

يتم النمو في سلسلة منظمة الشكل ، لأن القوى التي تتفاعل في الطفل معقدة ، وعلينا أن نتذكر أن الوحدة الأساسية لدراسنا هي الطفل ككل متفاعل مع بيئته الكلية . ويمكن فهم الملامح البنائية في الجسم النامي بفهم وظيفتها وعلاقتها مع أجزاء أخرى من الجسم . والنمو والتطور يعيلان إلى البروز في الخط الواصل من قمة « الرأس » إلى « الذنب » وهو اتجاه الخط الفاصل للجمجمة مروراً بالمؤخرة . وتتضمن الخلية الأصلية التي ينمو الطفل من خلالها كل الطاقة ، ذلك أنها تملك طاقة لتتحول إلى أي مركب آخر والذي سيظهر لاحقاً في الجنين . وحين تنقسم الخلية مرات عديدة ، تخسر كل طاقتها المخزنة . والخلايا الجديدة مختلفة في الناحية البنائية والعملية ، ومع ذلك فإنها تعمل جميعها بطريقة التفاعل الداخلي من أجل تكوين كائن متكامل التكوين والهئية ، وفي نفس الوقت توجد العمليات في نمو استجابات مثل الزحف والقبض على الأشياء .

تشير فرضيات المرحلة الحرجة إلى أن الإنسان أكثر حساسية للضغوط في بعض المراحل من مراحل أخرى . وأفضل الأدلة تأتي من الدراسات الخاصة بالجنين والحيوانات . وفيما يتعلق بتطور الإنسان فتتركز مفاهيم الفترة الحرجة على نظرية « فرويد » القائمة على فكرة الإشباع غير الكافي في مراحل معينة من نمو الطفل تثبته عند ذلك المستوى وتمنعه من التطور الطبيعي ، وقد دمج « ها فيجurst » أفكار الفترة الحرجة مع نظرياته عن وظائف التطور .

تلك الوظائف التي يجب السيطرة عليها في مراحل أبكر إذا ما استمرت عملية التطور الاجتماعي والعقلي بشكل طبيعي في المراحل التالية وكذلك يتضح مفهوم الفترة الحرجة

بشكل أكبر في التخطيط لعملية (نقطة الانطلاق) ، وهو برنامج أعد من أجل التزويد بخبرات معرفية - اجتماعية ثرية للأطفال الخرومين في سن ما قبل المدرسة . والسبب الذي جعل هذا البرنامج يعطي نتائج محبطة بالنسبة لنقطة النمو المعرفي ، قد يرجع إلى أن السن المختار كان مبكراً أو يرجع إلى عيوب في البرنامج أو إدارته .

أما إصرار « بياجيه » على أن حاجة الأطفال للاحتكاك المباشر مع بيئتهم هو عملية أساسية ومهمة ليتعلموا ، فله تأثيره الكبير على نقطة الانطلاق . و « بياجيه » الفرنسي السويسري ، هو الأكثر شهرة في مجال علم نفس الطفل . ومن إحدى ملاحظاته أن الأطفال يميلون إلى التركيز بشكل مبدئي على مظاهر محددة البيئة ، وهذا الميل يسميه بياجيه « تركيز » . وبعدها يذهبون في مراحلهم من الانفكاك من التركيز ، حيث يصبحون واعين بظاهرة أكثر تعقيداً . وحيث يميل علماء النفس في أمريكا الشمالية لتفضيل التفسير البيئي للسلوك الإنساني ، يرى « بياجيه » الطفل كعميل نشيط ، الذي نعتبر معرفته للعالم ومواده جزء من عالمه الذي أنتجه من عملياته . وهذه العمليات تمر خلال ثلاث مراحل : المرحلة الحس حركية والعملية العيانية والعمليات الشكلية ، أما المرحلة الحسية - الحركية فتشمل الفترة من الولادة إلى عمر سنتين . وخلال هذه الفترة يكون الطفل صور عقلية عن عالمه ، وفي المرحلة التالية والتي تشمل مرحلة العمليات العيانية يمر بها أطفال سن ما قبل المدرسة ويحقق الطفل مجموعة معقدة من المهارات ، بما فيها استعمال اللغة ، ويواجه مشكلة في قلب الأمور أو عكسها ، ولا يستطيع أيضاً معرفة أن الكميات هي نفسها بالرغم من تغير مظهرها .

وفي المراحل الأخيرة من مرحلة العمليات العيانية يقدر الطفل على حل المشكلة الأكثر تعقيداً . وعندما يصل الطفل إلى مرحلة العملية الشكلية أو الرسمية يكون باستطاعته عمل تجارب بسيطة بشكل منطقي منظم .

وقد أجاب « بياجيه » على الانتقادات عن مراحل العمر التي حددها بقوله أن ترتيب المراحل هو المهم وليست الأعمار التي يظهر الأطفال عادة فيها . وهناك انتقادات تتهم

«باجيه» بأنه لم يعط وزنًا كافيًا للاختلافات عبر الحضارية في التطور والإشارة إلى أن المهارات يمكن تحقيقها خلال التعلم الاجتماعي والتقليد والإرشاد ، وليس من خلال تفاعل الطفل مع بيئته بالضرورة .

وقد أوضح عمل « باجيه » أن التطور ليس فقط عملاً إضافياً ، ولكنه يقود إلى صور عقلية وأبنية لا تتنبأ بها الأحداث السابقة . ومع تطور بناء ووظيفة مرحلة جديدة ، تصبح أكثر تنظيمًا واتقانًا من الموجود في مراحل سابقة ، وتتضمن عدة عناصر أكثر من المراحل السابقة . وهذا النموذج من عدم الإكمال هو في التسلسل الهرمي .

إنه من الصعب التأكيد إذا ما كانت السلوكيات الواضحة للأطفال القلقين في مدارس أمريكا الشمالية - على سبيل المثال - نتيجة أسباب بيئية أم وراثية ، وعلى أي حال ، وفي أي حدث مهما كانت القوى البيئية المؤدية إلى التعلم ، فإن التغيرات التي تحدث نتيجة لذلك يحددها مستوى النضج الذي وصله الطفل . ويمكن تعريف التعلم بدقة على أنه التغيرات السلوكية الناتجة عن الممارسة أو تكرار الممارسة ، والتدريب ، والملاحظة ، بينما تحديد النضج أكثر غموضًا . ولكنه في الغالب يصف نوع من أنواع السلوك يظهر بتلقائية نتيجة التطور العصبي الجسماني . وربما أفضل تعريف للنضج من حيث تأثيره على التعليم . وهذه العلاقة متفاعلة وليست إضافية . فكل من التعليم والنضج يجب أن يظهرًا بشكل متكامل في حالة التطور الطبيعي .



الاندماج في المجتمع

وتطور الشخصية

« الأطفال بحاجة لمثل أعلى أكثر من حاجتهم للانتقادات »

(جوزيف جوبيرت)

إذا نظرنا إلى سماتنا ، فإن كل واحد منا يشبه كل الآخرين ، وبعض الآخرين ، قد يختلف عن الكل أيضاً (Kluckhohn, Murray, and Schneider, 1953) ويمكن تفسير كيفية الوصول إلى هذا التشابه والاختلاف جزئياً من الناحية البيولوجية ومن الناحية البيئية في جزء آخر . وذلك كما تبين في الفصل السابق . وتعتبر الدوافع البيولوجية التي بدأت في التحرك عند نقطة الإدراك بداية القدرة عملياً ، ولكن ومنذ الولادة فصاعداً تصبح البيئة أكثر تأثيراً للدرجة أنها تشكل السلوك والشخصية . وتعتبر الظواهر الطبيعية للبيئة حاسمة في الطفولة المبكرة ، وذلك لأن الطفل يحصل على غذائه وحمايته ضد أية جروح محتملة ، ولكن خلال بضعة أسابيع تصبح البيئة الاجتماعية متطفلة وتعمل بطريقة متزايدة في تطور الطفل .

التنشئة الاجتماعية

يسمى النظام الذي يمكن الطفل من أخذ مكانه في المجتمع الإنساني التنشئة الاجتماعية . ويتعلم المرء خلال التنشئة الاجتماعية طرقاً من التصرف والسلوك تتيح له الاستجابة بطرق يعتبرها ملائمة لمجتمعه . وهذه عملية معقدة جداً . فالمجتمع يقرر ما الذي يجب أن يكافأ ، وما الذي يجب أن يكبح ، وكذلك الشروط التي يجب أن يسير عليها الذين يشرفون على رعاية الطفل ، وتعتبر بعض أنماط السلوك ملائمة ، ولا ترتبط بالطريقة المتوقعة لتفاعل الطفل مع الآخرين ومع بيئته فقط بل ترتبط أيضاً بحياته الداخلية أي بمشاعره ومعتقداته وقيمه ودوافعه ، ويسمح المجتمع ببعض الميل عن المثل العامة هذه ،

ولكن الطفل الذي يظهر سلوك مختلف في بعض الجوانب سيمر حتمًا بصعوبات في علاقاته مع الآخرين وقدرته لشق طريقه في العالم .

وتحدد عملية التنشئة الاجتماعية السلوك المقبول للطفل ، وهكذا فإنها تحجم المستوى الذي يقدر عليه . ويتضح المثل على ذلك في تعلم اللغة . فالمرهق الذي كبر ويتكلم الإنجليزية ثم يدرس دورة تدريبية للغة العربية سوف يواجه صعوبة في تعلم هذه اللغة وطريقة لفظ بعض حروفها المختلفة عن الإنجليزية مثل (خ و ض) . وسوف يجد أن صوت هذه الحروف « غير طبيعي » وسوف يعاني مشاكل تشكيل شفثيه ، والجهاز الصوتي ، فعندما كان طفلاً ، صغيراً ، كانت (خ و ض) تسقط منه لعدم تعلمها ، بينما لا يجد صعوبة في أصوات اللغة الإنجليزية . لأن في طفولته تعززت كل أصوات اللغة الإنجليزية ، بينما لم تعزز تلك الخاصة باللغة العربية ومن ثم يستبعدا .

والذي يثير الفضول هو مثال آخر عن كيف تصبح الاستجابات شيئاً مقيداً . يقوم الطفل عادة بالاكشاف بمجرد أن يستطيع التحرك في البيت . والميل الطبيعي لدى الأهل هو عدم التشجيع أو على الأقل تحجيم سلوكه ، حيث أنه قد يقع في مواقف خطيرة أو يؤذي نفسه ، وخصوصاً في الأركان التي تعج بالأشياء . وفي بعض بيوت الطبقة الوسطى تحولت أماكن السكن إلى « البيت المضمون » للطفل ، وذلك من أجل تزويد الأطفال والأولاد بمساحة ملائمة للاكتشاف .

وقد يحاول الوالدان تشجيع الطفل لاكتشاف كل ما يحيط به وهؤلاء الأهل هم في الواقع يكافؤونه لفضوله . وتظل بعض درجات المنع مع ذلك موجودة ، فالأدوية وسوائل التنظيف توضع في أماكن مغلقة حتمًا ولا يمكن للطفل الوصول إليها ، وبعض المناطق الكمالية مثل المطبخ والمرآب تبقى مغلقة أيضًا .

وعادة يشجع الطفل على السلوك الاكتشافي حيث أنه في بعض البيوت وضمن بعض الثقافات يتعلم التعامل مع المواقف الجديدة بطريقة سلبية أو حتى قلقه . وعندما يقابله مشكلة غير مألوفة ، فإنه يلقي قليلاً من التشجيع ، وبدلاً من ذلك ينتظر شخصاً آخر ليساعده أو ليريه كيفية الحل ، أما الطفل الذي يعزز سلوكه الاستكشافي فإنه يحاول استخدام أساليب مختلفة لحل المشكلة وربما يكون قد انزعج لأن أحداً غيره يحلها بدلاً منه .

وقام (Caudill and Weinstein, 1969) بدراسة السنوات الست الأولى من حياة الأطفال الأمريكيين واليابانيين ، ووجدوا أن الفوارق الثقافية تظهر حتى بعمر أربعة أو ثلاثة

أشهر . فلاحظنا أن الأطفال الأمريكيين عند ذلك العمر يصعدون ألفاظًا أكثر ويتحركون أكثر . ويكتشفون أجسامهم ويبتعثهم أكثر كما توصلنا إلى أن هذه الفروق تعود إلى رغبة الأم الأمريكية في أن يكون لديها طفل نشيط يعتمد على نفسه ، بينما الأمهات اليابانيات يفضلن الطفل المسالم والقنوع . وانعكست هذه الأهداف بطرق مختلفة ، تتفاعل فيها الأمهات مع أطفالهن فالأمهات الأمريكيات يتكلمن أكثر مع أطفالهن ويشجعنهم في الانهماك في النشاطات والاكتشافات الجسدية . ومن ناحية أخرى ، فإن الأمهات اليابانيات يحملن أبناءهن معهن كلما أمكنهم ذلك ، وبذلك يحافظن على الاحتكاك الجسدي ، بدلاً من العلاقة الكلامية . وهو من الصعب في الواقع المحافظة على حمل طفل يظل يتلوى أو يتململ أو يستكشف ، والأمهات اليابانيات يعانين من استرضاء وتهذية أطفالهن . ونتيجة ذلك يصبح الأطفال اليابانيون أكثر سلبية تجاه بيئتهم ومن المحتمل جدًا أن تكون لبعض الاختلافات في الاستجابات نحو البيئة بين الثقافتين اليابانية والأمريكية ، علاقة بالتفاعل المبكر بين الأم والطفل .

والنتيجة هي إن النشاط الحركي والسلوك الاستكشافي موجودان في الذخيرة الأساسية للأطفال الأمريكيين واليابانيين . وفي إحدى الثقافتين يشجع السلوك وفي الأخرى يحبط ، وفي كلا الحالتين نجد معاملة الأم متسقة مع ثقافتها بغض النظر عن الاتجاهات نحو العالم والحياة بشكل عام . وبالمثل ، فإن كل ثقافة توجه سلوك الرضع بطريقة مشجعة لبعض السلوك ومحبطة - للبعض الآخر . وهذا التشكيل لاستجابات الأطفال الذي يظهر في حينه ، ليس هو التفسير الوحيد لأنماط السلوك التي تظهر لاحقًا كما سنرى في النقاش التالي .

التعلم والتنشئة الاجتماعية :

على قدر علمنا ، أن الاختلاف بين المواليد الجدد من أصول أو ثقافات مختلفة تعتبر بسيطة وفي كل الأحوال غير ذات مغزى . فكل الأطفال الحداثي الولادة ينمون معظم الوقت ، ولديهم ردود أفعال متشابهة ، وعلى نفس المستوى من النضج الجسدي في نفس المراحل العمرية . وتوضح الدراسات المختلفة اختلافات صغيرة ، فمثلاً ، توضح دراسة أن حداثي الولادة الأمريكيين الصينيين الأصل يميلون نوعًا ما للهدوء ويبدون أكثر تأقلمًا وأقل استشارة من الأطفال الأمريكيين من ذوي الأصول الأوروبية ، وتظل هناك فجوة بين المجموعتين حيث يظهر حديثوا الولادة الأمريكيين من أصل صيني مزيد من سرعة

الاستشارة مقارنة بالأطفال الأمريكيين من أصل أوروبي (Freedman and Freeman, 1969).



تؤثر الثقافة التي ينشأ عليها الأطفال على سلوكهم وشخصياتهم . وما هو مقنع وعادي في ثقافة ما يعتبر دخيلاً وغريباً في ثقافة أخرى ، فالثقافة التي يعيشها الأطفال في الهند والمكسيك وأسبانيا خلال أسبوع الأعياد تعبر عن ذلك .



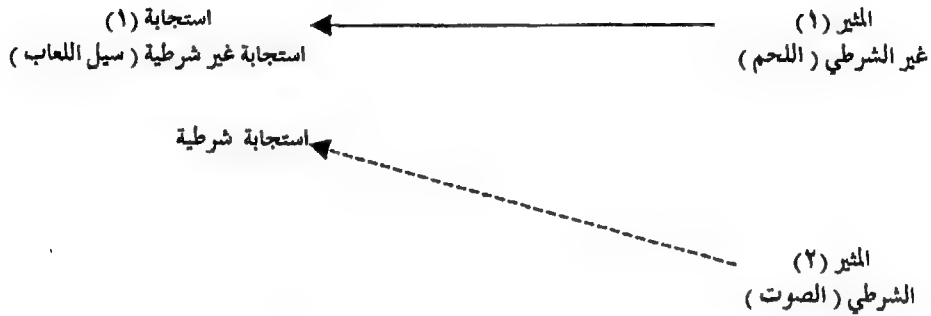
وهناك تقارير عن تطور الأطفال الأفريقيين بسرعة أكبر من الأطفال الأوروبيين ، وهذه المكتشفات قد خضعت للمناقشة . ففي دراسة قام بها Warren and Paskin (1974) عن حديثى الولادة الأفارقة والأوروبيين لم يتبين وجود اختلافات سلوكية بين المجموعتين ، وقد وضع (Warren, 1972) أسئلة حول صدق وثبات المقاييس والتحكم العلمي الذى قام به الباحثون وأقروا بوجود اختلافات عرقية . وقد توصل إلى أن الاختلافات بين الأعراق التى تظهر في الطفولة المتأخرة ربما كانت بسبب اختلافات في ممارسة تنشئة الطفل ، أو بمعنى آخر ، نتيجة للبيئة وليس لأي سبب وراثي . وقد يتشابه بعض المواليد الجدد من أصول عرقية مختلفة ومع هذا ثبتت الدراسات عبر - الحضارية والملاحظات اليومية أن الاختلافات السلوكية تتأثر بالوقت الذي ينمو فيه المواليد الجدد ويصبحون أطفالاً يافعين ، وحتى في عمر سنتين أو ثلاثة يمكن ملاحظة اختلافات ثقافية في سلوك الطفل تجاه المعروفين والغرباء من البالغين وتجاه الأطفال الآخرين وتجاه بيئتهم الطبيعية . ويمكن كذلك ملاحظة اختلافات في عملية تفضيل الطعام أو في اللغة أو في اللعب ولا يولد الطفل بهذه الاختلافات في السلوك: فكلها يمكن التوصل إليها أو تعلمها ، ونحن نظر الآن بعين الاعتبار إلى الطرق التي تؤدي إلى اكتسابها .

التشريط الكلاسيكى :

بالمصطلحات النظرية يرى الخبراء الذين يدرسون المتغيرات البيئية أنه يوجد نوعين أساسيين من التعلم . ويتضمن كلا النوعين التشريط أي تعديل الاستجابات .

وكان التشريط الكلاسيكى أول نوع يتحقق بالتجربة . وكما لاحظنا سابقاً ، فقد قام إيفان بافلوف (Ivan P. Pavlov) (١٩٣٦ - ١٨٤٩) عالم النفس الروسي ببعض الأبحاث على عملية الهضم ، مستعملاً في تجاربه الكلاب حيث يمكن للعباءهم أن يقاس بالتجربة بعد وضع أنبوب بعملية جراحية داخل الفك ، ثم تستفز هذه المادة اللعابية في التجارب بواسطة وضع بودرة لحم على لسان الكلب بصفة منتظمة . وتكتسب الكلاب ميزة مزعجة ، فهم لا ينتظرون اللحم ، بل يبدأون بإفراز اللعاب حينما يشاهدون دخول الخبر إلى المعمل . وبعد الدراسة الأولى لهذا السلوك غير المتوقع ، بدأ « بافلوف » يركز على دراسة هذا

المفهوم ، مستعملًا صوت الشوكة كعلامة محفزة للتدفق اللعابي ، وبين شكل ٤-١ العلاقة التي لاحظها بين المثيرات المختلفة والاستجابات في الموقف التجريبي . فاللحم كان يمثل المثير غير المشروط ، وسيل اللعاب استجابة غير مشروطة . عندما يقترن مثير جديد مثل صوت الشوكة ذات الصدى بالمثير غير المشروط يكون التدفق اللعابي هو الاستجابة غير المشروطة حتى في غياب المثير غير الشرطي ، وإذا ما حدث ذلك يطلق على المثير الجديد المثير الشرطي والاستجابة له الاستجابة الشرطية .



شكل ٤ - ١ التشريط الكلاسيكي : يحفز المثير الجديد (الصوت) استجابة (سيل اللعاب) التي كانت تستثار بمثيرات أخرى (اللحم)

ولاستعمال مثل مشابه من الطفولة ، فإن الاستجابة الطبيعية لحلمة الأم هي المص ، وحين يصبح الرضيع قادرًا على تمييز الأنماط البصرية ، يثير مظهر القارورة حركات الفم كما في حالة المص ، فالحلمة هي المثير غير المشروط وحركات الفم هي الاستجابة غير المشروطة ، ومنظر القارورة (قارورة الحليب) المثير الشرطي لأنها تظهر مع الحلمة ثم الاستجابة الشرطية هي حركات الفم التي تظهر عندما يرى الطفل القارورة .

الاستجابة الناتجة عن التشريط الكلاسيكي للتكيف هي شكل بدائي للتعلم وتستعمل لتشير إلى موقف يكون الخبر في نيته تغيير المثير بآخر ، خصوصًا عندما يريد من الكائن أن يحافظ على استجابات معينة ولكن ينتجها كاستجابة للمثير الجديد .

وهنا مثل آخر : عندما يكون الطفل في عمر بضعة شهور تحاول الأم أن تضيف بعض الطعام الصلب إلى نظام أكل الطفل . وعند وقت الإطعام تجهز بعض الموز

المهروس قليلاً وتطعمه بواسطة ملعقة فيرتبك الطفل ويحتار فيما سيفعله مع المادة الجديدة وتنتج استثارة الشفاه في انعكاس المص ، ويصبح بعض الموز غير قابل للهضم ومن ثم تقدم له الحلمة ، ويعاد تقديم الأكل كما يجب . وفي الأيام القليلة التالية ، يتقبل الطفل الموز المهروس خلال وقت قصير ، كشكل للغذاء ، جاعلاً تقبله نوعاً ما بنفس الاستجابة التي يبدىها تجاه الحليب .

أجرت جوان إيرلي C. Joan Early, (1968) تجربة ذكية استعملت فيها التشريط الكلاسيكي لتغيير موقف تلاميذ الصف الرابع والخامس تجاه الزملاء المعروفين أقل نسبياً لديهم . وقامت بمسح من أجل تحديد الأطفال الأقل تألفاً أو « المعزولين » . وبعدها طلبت من كل الأطفال تذكر مجموعة كلمات زوجية . وأول نصف لكل زوج يتكون من اسم طفل في الصف والنصف الآخر عبارة عن كلمة أخرى مثل دقيق أو نظيف . وقد اقترنت نصف الأسماء المعزولة مع قيمة إيجابية مثل نظيف أو دقيق (المجموعة التجريبية) ، وأسماء لنصف آخر (المجموعة الضابطة) اقترنت بكلمات محايدة كما اقترنت باقي أسماء التلاميذ الموجودين في الفصل بكلمات محايدة .

أظهرت نتائج « إيرلي » أن الأطفال قد أعطوا اهتماماً وتفاعلاً أكثر لزملائهم المعزولين ، بينما كان سلوكهم تجاه المجموعة الضابطة ثابتاً . وبكلام آخر ، مهمة تذكر وتجميع الكلمات الإيجابية مع الأسماء المعزولة في مجموعة التجريبية أعطت أعضاء الصف اتجاهًا إيجابيًا نحوهم . والمثير غير الشرطي في هذه التجربة هو الكلمة الإيجابية (مثل منظم) ، والاستجابة غير الشرطية هي رد الفعل المفضل للأطفال نحو المثير غير الشرطي . وكان المثير الشرطي الطفل التجريبي المعزول والاستجابة الشرطية هي رد فعل تلاميذ الصف الآخرين لهم .

التشريط الأدائي أو الإجرائي :

في معظم المواقف التعليمية لا يهمننا محاولة جعل الكائن يعطي نفس الاستجابات لمثير جديد ، ولكن إذا قام بذلك فكأنه يعطي بعض الاستجابات . وطفل بعمر ست سنوات قد يستجيب لمثير الكتاب بقلب الصفحة والنظر إلى الصور بدلاً من محاولة القراءة . في هذا المثل ، نريد للطفل أن يبدل الاستجابة ، ومن ثم نلجأ إلى بعض أشكال التشريط الإجرائي . وهناك مبدأ موضوعي لجعل الطفل يبدأ الحروف التي تكون الكلمات ، حتى يستطيع أن يميز الكلمات أو الجمل .



يتعلم الطفل استجابة فتح الفم لمثير تقديم الطعام وهذا نوع من التعلم الشرطي

ولكي نفهم ما الذي سنفعله دعنا نفرض أن لدى الطفل مجموعة هرمية من الاستجابات المحتملة للكتب : النظر إلى الصور ، وتعلم الكلمات ، ونقل أرقام الصفحات ورميها على الطلاب الآخرين وتجاهله ، فالطفل الذي ينظر إلى الصور يقوم بذلك لأن هذه الاستجابة على قمة اللاتحة الهرمية والاستجابة الأخرى محتملة ، ونلاحظ أنه أحياناً يقف ليلقي نظرة سريعة على بعض الكلمات وبعد ذلك يعود إلى الصور . وربما يتبادل بعض كلمات الصراخ مع طفل آخر يجلس أمامه على المائدة ، ومع ذلك ، نرى أن الأطفال لا يحتاجون إلى وقت طويل حتى ينغمسوا في مباراة لعبة الرمي .

وما نريد أن نفعله الآن هو أن نجعل الطفل يحصل على الكلمات عند الحد الأدنى من الأسئلة ، ونستعمل طريقة التعزيز لكي نصل إلى هذا الهدف . في التشريط الكلاسيكي يتم التدعيم بأن يتبع المثير غير الشرطي المثير الشرطي ، أى يتبع ظهور القارورة وضع الحلمة في الفم . وفي مشكلتنا الحالية ، نستعمل تكتيك التشريط الأداثي أو الإجرائي ، الذي وضعه سكينر ومساعدوه ، ويتبع ظهور بعض السلوك المرغوب ببعض الأشياء التي تدعمه فبمراقبتنا للطفل ، وفي الوقت التالي يتوقف النظر إلى صفحة مطبوعة ، نعزز السلوك بواسطة مكافأته . فيامكاننا إعطائه حلوى صغيرة ، وهي مكافأة مناسبة للأطفال ، أو قد نبدي الموافقة بقول « جيد » . وعندما نقرر كتابة الحرف ، على خلفية غير مشتتة لانتباهه . نستمر في تعزيز سلوك التوجه نحو النص ، حتى نعطيه أطول فرصة ممكنة للنظر إلى الكلمات . ونطلب منه الآن أن يجيب على الأسئلة . وعندما يتكلم عن الكتاب تعزز كلامه عن النص ونتجاهل كل ما يقوله عن الصور وتدرجياً نعزز استجاباته ، وهكذا يبدل وقتاً أكبر في البحث عن مادة نص ويوجه أسئلة عن الكلمات . وهذا التعزيز « للتسلسل الناجح » للسلوك الذي نريده هو ما أطلق عليه «سكينر» ومعاونوه مصطلح «التشكيل» .

ولا نعني أن هذه هي طريقة تعليم القراءة ، بل نستخدم هذا المثل فقط لإبراز كيفية استخدام طريقة التشريط الإجرائي لتعديل السلوك ، حيث نجعل الشخص يبدل إحدى الاستجابات بغيرها . فإذا كان الدافع والاهتمام بعمل ما يعتبر مهماً ، فيمكن اعتبار الطريقة التي وصفناها اتجاه في تعليم الطفل مهمة جديدة .

وما كنا نشرحه هو استخدام عملية المكافأة أو التعزيز الإيجابي لإحداث التعلم والذي قد ينتج أيضًا من العقوبة . ففي بعض الأحيان تكون استجابة الطفل مثلاً إفراغ علبه السكر وقد يؤدي ذلك إلى نتائج غير مرضية ، فیتعلم أن یتجنبها . ونلاحظ أن مواد التعزيز هنا هي بالحد من الاستجابة وليس باكتساب استجابة جديدة .

فقد يحاول الأهل والمدرسون استعمال العقوبة في محاولة لجعل الأطفال يجربون أنماطاً جديدة من السلوك ، ولكن هذه المحاولات تفشل إلا إذا كان هناك بعض التعزيزات الإيجابية للسلوك الجديد المرغوب . ولسوء الحظ ، فهذه الخطوة تتجاهل كل ما هو متعارف عليه .

ويشار إلى العقوبة أحياناً بالتعزيز السلبي لأن نتائج السلوك غير مرضية ، أكثر من كونها مرضية : يشير التعزيز السلبي إلى انسحاب أو توقف للمثير غير المرضي . والفار في القفص مثلاً يسمع المنبه الطنان ، ولا يتوقف الصوت إلا حين يضغط رافعة وصلها الجرب بمفتاح تشغيل . فیتعلم بسرعة ، من خلال هذا الدعم السلبي ، أنه حين ينطلق صوت المنبه ، يستطيع إيقافه بواسطة الرافعة . والطفل الذي يتوقف عن البكاء عندما يرفع ويحتضن فإنه يستعمل الدعم السلبي لوالديه ليقدموا الاستجابة المرغوبة لديه .

التعلم بالملاحظة والتوحيد والتقليد :

نأتي الآن إلى التعلم الاجتماعي ، وهو نوع من التعلم يدعو إلى المبادأة كجزء من التعليم . ويعتقد ألبرت باندورا Albert Bandura, 1969 أنه إذا كنا نعتمد على المكافأة والعقاب فقط من أجل تحقيق التنشئة الاجتماعية ، فإننا لن نقدر على إبقاء هذا الإجراء للآن . وهناك أمور أخرى نحتاج لها لإنتاج استجابات جديدة لدى الفرد . والتشريط الإجرائي تقدم على التشريط الكلاسيكي في أن الفرد يمكن أن يبدي أنواع أكثر فعالية من السلوك ، ولكن ذلك لا يشرح كيف يمكن للطفل أن يبدي استجابة لأول مرة . وإن طريقة التعليم التي تمكن الأطفال من الوصول إلى مرحلة من الاستجابات الجديدة هي التقليد حيث يجعل الطفل سلوكه ماثلاً لسلوك شخص آخر في موقف مشابه . والشخص الآخر هو النموذج بالنسبة للطفل ويطلق على عملية التقليد النمذجة .



يستعمل الوالدان المكافآت من أجل تعزيز السلوك المرغوب ، ولكن معظم التعزيز الذي يقدمونه يبدو أقل وضوحاً ، ويتكون من هزة راس بالإيجاب أو نظرة أو بسملة أو حركة أو صوت و تربيت على الكتف يعني الموافقة

يقول « بندورا » أن الأساس الأعمق للنمذجة هو التوحد ، أى « العملية التي تجعل للفرد مشاعر وأفكار وأعمال تتم تابعة لفرد آخر كنموذج » . ويصف « بندورا » التوحد كعملية مستمرة والتي من خلالها تتحقق استجابات جديدة مع تعديل الرصيد الموجود من السلوك كنتيجة لخبرة مباشرة أو غير مباشرة مع النماذج سواء كانت حقيقية أو رمزية ، والذين نستنتج مواقفهم وقيمهم وأفكارهم ودوافعهم من سلوكهم . وحينما يتعلم الطفل نوع من السلوك فإنه يصغى أولاً إلى النموذج وبكلام آخر ، يوجه نفسه نحو سلوك النموذج متجاهلاً سلوك الآخرين ، وحيث يلاحظ الطفل سلوك الرمز يتعرف على ما هو مختلف بين استجاباته واستجابات النموذج ولا بد له من وجود دوافع إيجابية ، فملاحظة سلوك النموذج لن يؤدي بنفسه إلى التعلم إلا إذا كان ما يقوم به النموذج يحقق حاجات الطفل .



لعب « ألبرت باندورا » من جامعة ستانفورد دوراً رائداً في لفت انتباه علماء النفس لأهمية التعلم الاجتماعي .

ولا بد للطفل أن يكون قادرًا على تفسير سلوك النموذج بطريقة رمزية . فإذا لم يكن ما يفعله النموذج يعطي أي معنى للملاحظ فلن يتعلم . معظم - النمذجة تحدث بعد أن يتوصل الطفل إلى قياس لغوي سهل ، وذلك لأن الشرح يمكنه من الفهم لمعاني سلوك النموذج .

الاستجابات الجديدة سواء كانت عقلية أو فعلية هي التي يكررها الطفل حتى يتمرن عليها . ويحتمل أن يكون التقليد ناتجًا عن التعليم المستديم عندما يكون السلوك موصولًا إلى نتائج مرضية ، وبناء على ذلك يدعم النموذج من أهل أو معلم التعليم من خلال الإطراء أو بعض التصرفات أو الحركة التي تعني القبول .

وفي أوقات أخرى ، يلاحظ الطفل أن سلوك النموذج مدعم من الآخرين . فإذا كان ركوب الدراجة يمثل المهارة التي يتم ملاحظتها فإن سلوك النموذج يعتبر مدعمًا بنجاحه بعدم السقوط وبقيادة العجلة بنجاح . ومعظم الوقت تتم عملية التدعيم الذاتي حيث يلاحظ المتدرب أن محاولته الخاصة بتكرار سلوكه تكون مرضية أو صحيحة .

وعندما يستخدم الأخصائي النفسي الإكلينيكي مصطلح التوحد ، فإنه يفكر فيما يرتبط به من سلوكيات واتجاهات معقدة تتضمن النمذجة ، ولكنها تنحطها إلى ما وراءها . والمصطلح المستعمل في هذا المعنى يوظف موقف إيجابي له حين يرغب في أن ينتمي إلى سلوك النموذج ، هذا الموقف يجعل التعليم أكثر احتمالاً .

وإذا رأى المعلم أن النموذج شخص لا يجب أن يقتدى به في بعض النواحي فمن المحتمل أن يحاول تقليد سلوك النموذج ، ويؤدي التوحد بالمعلم أن يتخيل نفسه في مكان النموذج - ليؤكد معه - ويتصرف بنفس طريقة النموذج وفي هذه اللحظة يتضمن مظاهر غير مرئية من سلوك النموذج مثل التفكير المشاعر والتقييم .

ويقرر علماء النفس التحليل النفسي أن الطفل يوظف والديه كنماذج لأنهما يملكان قدرة التعبير عن الحب تجاهه أو كبحه .

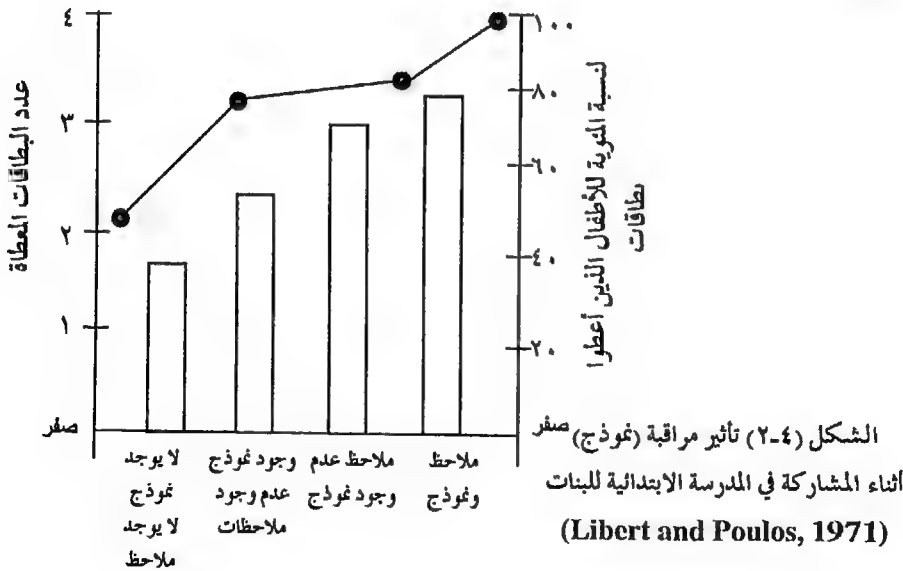


يعتمد التعلم الاجتماعي على التوحد ،
الذي يتضمن النظرة الإيجابية والرغبة
في التماشي مع السلوك العام .

يقول فرويد (Freud, 1925) أنه بعد علاقة عاطفية بين الأم والطفل ، فإن الأم
بسبب رفضها لسوء تصرف الطفل تهدده بالحرمان من الحب لعاقبه أو لتجاهله ، ولهذا
التهديد تأثيره القوي على الطفل الذي كان يتوقع أن حب أمه له سوف يكون متوفراً
بدون أي شروط أو عقبات . والخبرات التي أوضحتها الأم إلى الطفل بأنها لن تحبه إذا أساء
التصرف قد يؤدي به إلى التظاهر بسلوك الأم واتجاهاتها وقيمها خلال عملية التقليد ،
وهذا هو التوحد أو ما أطلق عليه « فرويد » الاستدماج .

يميل أطفال الطبقة المتوسطة إلى تعزيز ذاتهم في المدرسة ، بينما يكون أطفال الطبقة الفقيرة أكثر اعتمادًا على تعزيز المعلم . ومن ثم يعتبر المعلمون الذين يودون إعطائهم اهتمامًا شخصيًا نماذج قوية بالنسبة لهم ، وكمحاولة لأن يقلد الأطفال سلوك المعلم ، يُرفض « كولدر » ذلك حيث أن التأثير الاجتماعي للمعلمين هو مجرد إثابة صغيرة القيمة بالنسبة للأطفال ولهذا لا يمثلون حافزًا أكبر لتقليد السلوك .

نمذجة وتعلم سلوك حب الغير تجربة تطبيق النمذجة كطريقة لإظهار الأطفال للسلوك الاجتماعي وذلك في دراسة قام بها « لبرت » و « بولس » (Liebert and Poulas, 1971) على بنات الصف الثاني والثالث لتقييم إجاباتهم ومكافأة الأجوبة الأكثر دقة وهي عبارة عن بطاقة يمكن تبديلها بجوائز . وكلما حمل الأطفال بطاقات أكثر كلما كانت الجوائز أفضل . وقام بعض الأطفال بالعملية مع أحد الراشدين ، وتم تنسيق الأجوبة بحيث أن كل منهم حصل على نفس كمية الجوائز الثمانية . وبينما ذهب الاثنان إلى الغرفة الأخرى لنيل الجوائز سألهم المسؤول إذا كانا يرغبان في المساهمة بجزء من الجوائز لتقديمها إلى المدرسة المجاورة ، التي لم تتمكن طالباتها من الحصول على جوائز ، فقامت فتاة راشدة بوضع أربعة من بطاقتها وغادرت . كما غادر المسؤول فوراً مع بعض الأطفال ، وبالرغم من أنه من الواضح أن لا أحد يراقب إذا ما كان الأطفال يتخلون عن بطاقتهم أم لا ، إلا أن الملاحظ كان يراقبهم من بعيد ليختبر كيف تجاهد الفتاة رغبتها في التخلي أو عدم التخلي عما كسبته .



توضح النتيجة في الشكل ٤ - ٢ ، أن كلا من فرصة مشاهدة النموذج ووجود مجرب ملاحظ ييسران تطور حب الآخرين على شكل مساهمة من الأطفال . وأولئك الذين لا يملكون نماذج يلاحظونها والذين كانوا وحدهم أيضًا عندما جاء وقت المساهمة بالمكتسبات أعطوا أقل شيء ، بينما كان أكثر كم من العطاء عندما شاهد الأطفال النموذج وكان المجرب يلاحظهم أيضًا حيث كان العطاء تلقائيًا لدى البنات كنتيجة تعبر عن التأثير القوي لنموذج يؤثر على سلوك الأطفال ، وزاد هذا السلوك بوجود ملاحظ راشد .

العوامل المساعدة في التنشئة الاجتماعية

الدفعات والحاجات :

كي يكون للتعزيز أثر ما لا بد أن يكون له علاقة بحاجات المتعلم . فقد تكون قطعة من الطعام هي الحافز المعزز لفأر جائع ولكن ليس بالنسبة لآخر شعبان . وبالنسبة لطفل المدرسة فالأستاذ الذي يطلق تعليقًا (هذا ممتاز) قد يكون ذلك معززًا إذا كان المعلم محبوبًا وله تلاميذه المعجبين به ، ولكن تعليقًا مشابهاً من المعلم غير المحبوب سيكون له تأثير قليل جدًا .

وما نحن بصدد قوله هو أنه يجب اختيار الكائنات (الفئران أو الإنسان) بطريقة تجعلهم يستجيبون للمثير في بيئتهم . فبعض المثيرات تجلب وبعضها لا تجلب استجابات ، والذين يقومون بالتجارب يستنفذون الاستعداد للاستجابة بطريقة ملائمة بإيجاد المثيرات المحركة للحاجات .

تعتبر الدفعة حالة داخلية للكائن تنتج عن المثير الداخلي أو الخارجي بحثًا عن إشباع أهداف ، والوصول إلى الهدف يقلل الدفعة ويعزز السلوك الموصول إلى الهدف ، فالجوع دفعة تؤدي إلى سلوك البحث عن الطعام ، وسوء الهضم يقلل الدفعة . والجوع يمكن اعتباره

حاجة للطعام . ويستعمل مصطلح (الحاجة) في هذا السياق ليشير إلى نقص بعض المثيرات المهمة بالنسبة للكائن .

وقد تشير (الحاجة) إلى الضغط الناتج من هذا النقص ، وهكذا يمكننا القول باستطاعتنا الكلام عن الحاجة إلى الغذاء أو الحاجة إلى الحب . والحاجات يمكن أن تكون معقدة إلى حد ما . ويتحدث أبراهام ماسلو (Abraham Maslow, 1954) عن هرم من الحاجات الأساسية : الحاجة للبقاء ، والحاجة إلى الحب ، والحاجة إلى الانتماء ، والحاجة إلى المكانة داخل المجموعة ، والحاجة إلى تحقيق الذات . بعض هذه الحاجات أساسية كالحاجة للبقاء ، وحاجات أخرى قد لا تكون كذلك وهي تلك الحاجات التي تحفز الفرد ليكون أكثر فعالية وكفاءة .

وتعتبر كلا من الحاجة والدفع من الدوافع حيث تصف الحالة التي ينبع منها السلوك ، والتي تعطي الكائن الاستعداد للاستجابة عند وجود مثير في البيئة ، وبناءً على هذه النظريات فإن للتعليم المبكر صلة بالدفع التي قد تؤدي للبقاء . يتعلم الطفل الربط بين وجه أمه المريح والبقاء نظيفًا . وبعد عدة أشهر فإن رؤية وجه الأم يوجه الطفل إلى التقدم بحركة تطلب الاحتضان ، وبهذه الطريقة فإن أحد طرق تعلم السلوك تبنى على الأخرى للاستجابة للحاجة إلى الحب ، والتي يعتبرها أكثر المختصين بعلم الشخصية حاجة لإكمال النقص .

الحاجة إلى الاستشارة :

تهدف بعض أشكال السلوك الموجه إلى تقليل الدفعات . وهذا مهم بالنسبة للدفعات الفسيولوجية مثل الجوع والعطش ، وكذلك بعض الحاجات الأخرى مثل الحاجة إلى الحب ، في حالة الدفع يستشار الكائن ويبحث عن هدف يشبع ويقلل الإثارة . وعلى النقيض من ذلك هناك أنشطة متعددة في الحياة تعتبر مرضية ليس لأنها تقلل الاستشارة ولكن لأنها تزيدها . وقد أشار « برلاين » (Berlyne, 1970) إلى مواقف تحوي عناصر جيدة وغامضة ومعقدة وليست مثيرة فقط ولكنها معززة أيضًا . فظهور وجه إنسان فجأة

فوق سرير طفل يبعثه على البهجة ، وحالما يقدر أن يبدأ هذه اللعبة مع الراشد سيكررها مراراً ومرات . وفي تلك الحالة تعتبر الإثارة مكافأة في حد ذاتها . حتى أن هذه اللعبة تستعمل كمعزز في الأبحاث التي تتعامل مع الرضع .

ويمكننا التعرف على قيمة الإثابة بالإثارة ، وذلك عندما نميز بعض الخبرات على أنها ممتعة ومثيرة وما إلى ذلك ، ويفضل هذه الخبرات الأشخاص الهادئون بشكل رتيب ، حقيقة يمكننا تقبل الهدوء في الغابات بعد أسبوع مضى في المدينة ، ولكن وبعد بضعة أيام نتطلع إلى المدينة ، التي نتضايق ونزعج منها ، ولكن لا نملأها إلا فيما ندر .

والدور الذي يلعبه الانتباه في سلوك الإنسان محير من الناحية النظرية . فإذا ما اعتبرنا الانتباه إشباعاً للدفعة إلا أن له سمة التأثير في الإثارة فلا يكون بذلك مقللاً لها . وللتأكد من ذلك يمكن للكبار والصغار الانفعال من أجل الوصول إلى الانتباه، ولكن في مواقف أكثر إثارة يضيف الانتباه أهمية إلى الخبرة العادية . وإذا أخذنا اتجاه « الحاجات » وقلنا أن ما يمكن الوصول إليه من عيوب ينتج عن نقص الانتباه نتمكن من فهم الآلية ، ولكن ذلك لا يشير إلى حقيقة أن الإثارة هي حاجة قائمة بذاتها . والطفل الذي يفشل في لفت نظر والديه يشعر أنه أقل تفضيلاً بالنسبة لهم ، ولكنها فقط مجرد نشاطات الإثارة ، وإذا كانت النشاطات ممنوعة فإنها مثيرة للاهتمام ككل . فقد تقود أيضاً إلى العقاب ، وفي تلك الحالة يجد الطفل من يلاحظه بعد كل ذلك وبالتالي يحصل على إثابة . والأطفال الذين لا يقدر على لفت انتباه الكبار لما يقومون به من أشياء إيجابية يتحول سلوكهم الاجتماعي إلى سلوك ضد المجتمع . وأحد الأسباب التي تجعل من الصعب عدم تعلم هذا النمط هو إن لكلا « السلوك والعقاب » تأثير مدعم .

يمكن أن تؤدي كثير من الإثارة إلى عدم الارتياح ، ولهذا فإن العلاقة بين الرضى والإثارة هي علاقة خط منحنى . في منتصف مدى الإثارة من المحتمل أن نجعل أنفسنا نتأرجح لنتحرك صعوداً أو نزولاً على المقياس وبهذا فإننا نقلل مستوى الإثارة وبالتالي نسر جداً بزيادتها مرة أخرى .

يسعد الطفل في سن الحضانة بوضع لعبة تجميع القطع لتتشكل صورة في مكانها الصحيح ، فيقلبها ويعيد ترتيبها عدة مرات ، وقد يتكرر ذلك عشرات المرات . وقد يهمل ذلك فيستمع إلى قصة . ولكن بعد عدة دقائق يعود إلى اللعبة فيركبها باهتمام متجدد .

هناك عدة أسباب لتعلم أشكال اجتماعية من السلوك . وأحد التفسيرات هو أننا نتعلم بارتباط الشيء بالآخرين المهمين بالنسبة لنا مثل ارتباط أمهاتنا مع بعض الدفعات الفسيولوجية ، فإن صوت الأم ووجهها يرتبط بالطعام والراحة . فالأم تأخذ قيمة مبدئية فتصبح بعد ذلك مثير مصاحبة بمثيرات أخرى مهمة . ويعتبر هذا التفسير - من عدة جوانب - كلاسيكيًا .

وهناك تفسير آخر ، حيث يقوم الوالدان بدور نشط في التنشئة الاجتماعية لطفلهما ، بمعنى أن يدعموا استجاباته أو لا يقومان بأي دعم أو يدعمان سلبًا استجابات أخرى ، كي يجعلاه ينتج بعض الاستجابات التي تساعد على التكيف مع البيئة الاجتماعية وإبعاد الآخرين الذين لا علاقة لهم أو الذين يتدخلون بشكل مباشر ، وهكذا فإن كلا النوعين من التفسيرات يشرح التنشئة الاجتماعية جزئيًا بالرغبة في البقاء .

قيمة الإثابة والتنشئة الاجتماعية :

التفسير الثالث للتنشئة الاجتماعية ، وله علاقة بنقاشنا الأخير ، يوضح أن للتنشئة الاجتماعية إثابة ذات قيمة ، بمعنى أن الطفل لا يحصل على التنشئة الاجتماعية لأنه يريد المكافأة على استجاباته الاجتماعية المقبولة ، ولكن أيضًا لأن التفاعل مع الآخرين شيء مرضي . ويحتمل أن يكون التفاعل الاجتماعي خبرة إثارة . وتتيح النشاطات المتوفرة لدى الفرد إمكانية كامنة لما هو جديد ومدهش وغامض عند التفاعل مع الآخرين ولاستخدام ما أشار إليه بيرلاين (Berlyne, 1967) على أنه مميز للخبرات التي بها إثارة ، ومن ثم فإحساس الفرد أنه مقبول من الآخرين ويمكنه الارتباط بهم يعتبر مكافأة ذات قيمة ، ويتعلم الطفل البحث عن مشاركة الآخرين ، ويصبح عضوًا في المجموعة وذلك من أجل المرور بخبرة الإثارة .

والتجربة التي أجراها إيرون وزيجلر (Irons and Zigler, 1969) توضح قيمة الإثابة لنوع من الإثارة الاجتماعية . وقد تكونت العينة من مجموعتين من الأولاد أعمارهم بين الثامنة والثانية عشر وكانت مجموعة من (معهد كاليفورنيا لإدارة خدمات الشباب) والمجموعة الأخرى من مدرسة ابتدائية في ضاحية من ضواحي المدينة .

وقد طلب من الأولاد لعب لعبة رقيقة وبسيطة تتكون من إسقاط قطع صغيرة من الرخام في حفرة . ويحصل كل واحد من الأولاد على مكافأة بالاستحسان طوال فترة اللعبة ، وكان المتغير التابع مدة استمرار الولد في اللعب .



للتنشئة الاجتماعية إثابة ذات قيمة في حد ذاتها

وحيث أن اللعبة كانت بسيطة ورتيبة فكان الحافز على الاستمرار هو قيمة المكافأة . والأطفال أبناء المعاهد الداخلية ، على عكس الأطفال الذين يعيشون مع عائلاتهم يملكون بحيرات أقل في التفاعل مع الراشدين . ولهذا فإنه غير مستغرب أن أطفال المعاهد في هذه التجربة اشتغلوا أكثر في اللعبة الرتيبة مما فعل الأطفال الآخرون .

وتعد تجربة إيرون زيجلر واحدة من عدة اقتراحات توضح أن للأطفال الذين حرموا من التفاعل الطبيعي مع البالغين « جوع اجتماعي » جعلهم يستجيبون بدرجة أكبر للانتباه والاهتمام وما إلى ذلك (Gallimore, Tharp, and Kemp, 1969; Tizard, 1964, Dowart et al., 1965).

وحين ينضج رضيع ويصبح طفلاً ، يغير علاقته بالمجتمع فبعد أن كان اعتمادياً وسلبياً يصبح عضواً مشاركاً نشطاً ويجد أن لذلك الدور ثمنه . والتمن تحده المجموعات التي تؤلف المجتمع بما يتناسب مع مقاييس ذلك المجتمع ، فرغبته في أن يكون عضواً في الجماعة يتطلب تعديلاً ليس فقط بسلوكه الظاهر ولكن بطريقة تفكيره ومشاعره أيضاً .

وعندما تكون في مجموعة غير متوافقة فإن ذلك يؤدي إلى الرفض وقد يأخذ ذلك شكل التجاهل ويكون فيه مستوى الإثارة منخفض جداً ، أو يتعرض الفرد للنقد أو العقاب وفيه تكون الإثارة عالية جداً .

لا شيء من هذه التفسيرات للتنشئة الاجتماعية يخبرنا عن كل القصة : ولكن كل منها يصف بعض الميكانزمات التي تحرك الطفل من كائن غير اجتماعي إلى عضو في المجتمع :

- ١ - ربط الأم برضا بيولوجي معين .
- ٢ - تدعيم السلوك الاجتماعي .
- ٣ - تقليد سلوك للنماذج القوية .
- ٤ - التعلم والالتزام بالمعايير الاجتماعية كطريقة لإشباع حالة الإثارة .

تأجيل الإشباع :

يرى والتر ميشال (Walter Mischel, 1974) أن ضرورة التنشئة الاجتماعية تكمن في التحكم في الذات على وجه الخصوص ، وفي تطوير القدرات من أجل تحقيق مكافأة صغيرة والحصول على مكافآت قيمة فيما بعد الطفولة (أو الراشد) ، والاندفع الذي

« يحصل على ما يريد عندما يريده » ، ولم يحصل على تنشئة اجتماعية مناسبة : يتدخل في شؤون الآخرين ويعطل الترتيبات الاجتماعية ، ويكون غير اجتماعي أو يصبح سلوكه ضد المجتمع حينما يحبط .

قد تكون متطلبات الطفل المتدرج في المشي إشباع لحظة مزعجة ، ولكن نستطيع أن نفهم أن قلة صبره هو نتاج عدم نضجه . وبينما يكبر نتوقع منه أن يصبح « غير متمرکز حول ذاته » . وإذ جاز استعمال مصطلح ياجيه - فيتأكد بأن العالم لا يستطيع ولن يستطيع أن يمدّه بكل متطلباته . فالعالم له ترتيب مركب تقل فيه الإثابات ومن ثم يعني التكيف الاجتماعي تعلم قبول التأخير والإرجاء الحتمي .

تكمن المشكلة في التساؤل كيف يمكن مساعدة الأطفال لتطوير أساليب مختلفة تمكنهم من قبول تأخر التعزيز ؟ التقنية التي اتبعها « ميشال » تجريبياً هي أن يطلب من الأطفال أن يقللوا عيونهم وأن يتصوروا المكافأة . كما يطلب منهم : أن يعملوا صورة ملونة عنها وأن يجعلوا لها إطاراً ثم يطلب منهم فتح عيونهم ، ويعيدون العملية ثم يخبرهم بأنهم من الآن وصاعداً سوف يرون الصورة التي تظهر المكافأة أي أنهم لن يروا المكافأة الحقيقية .

وقد تم مقارنة سلوك الأطفال الذين طلب منهم أن يتخيلوا المكافأة كصورة مع سلوك الأطفال الآخرين والذين تخيلوا أن المكافأة كانت أمامهم مباشرة ، وبينت النتائج أن الأطفال الذين طلب منهم أن يتخيلوا الصور سيؤجلون الإشباع مرتين أو ثلاث مرات أكثر من أولئك الذين فكروا بالمكافآت نفسها . وقد كان هناك اختلاف بسيط بين إذا كانت المكافآت واضحة ووضعت أمام الأطفال أم لم توضع ، وكان كل ما يهم هو تصورهم في المخيلة للمكافأة على شكل صورة أم هل فكروا بالمكافأة نفسها .

وفي تجربة أخرى طلب من الأطفال أن يدلوا بالمكافآت ذهنياً إلى شيء رمزي . فإذا كانت المكافأة تتكون من حلوى اللبن ، يطلب من الأطفال في المجموعة الأولى أن يفكروا بأن لونها أبيض ، كالغيوم المتراكمة ، أو مستديرة ، أو أقمار بيضاء ، ويطلب من أطفال المجموعة الثانية أن يركزوا على نوع الحلوى ، حلوة ، وطرية ولها مواصفات حلوى اللبن .

وكما كان متوقعًا ، فإن الأطفال في المجموعة الأولى ، الذين فكروا بطريقة رمزية ، كانوا قادرين على تقبل تأخر ملحوظ في الإشباع أكثر من أولئك الذين هم من المجموعة الثانية ، الذين فكروا بالخصائص الطبيعية للمكافآت .

يمثل أسلوب « ميشال » اتجاهًا في التنشئة الاجتماعية من خلال التعلم . ومع ذلك فإنه لا يشمل التقليد أو النمذجة مثل التعلم الاجتماعي عند باندورا ولكنه اعتمد في المقابل على التعليمات . وكانت طرق ميشال قريبة من طرق بياجيه ونظريته إلى التطور الاجتماعي ، لأنها تبين أنه يجب على الطفل تعلم التعامل بالطرق المعرفية والرمزية مع بيئته الطبيعية . ولكن بياجيه ينظر بشك إلى محاولات عمل العمليات الذهنية عند الأطفال من أجل تسريع تطوره المعرفي أو الاجتماعي وكانت له فرصة أن جعل علماء النفس في شمال أمريكا والمعلمين أن يشتغلوا في البحث مباشرة عن الإتقان .

تعلم تجنب السلوك السيئ :

لقد كررنا مساحة واسعة لتفسير التطور للسلوك الاجتماعي ، ولكن تكلمنا قليلاً عن جوانب أخرى من التنشئة الاجتماعية : السلوك المضاد للمجتمع ، وما لا يتماشى مع المجتمع أو مع السلوك الاجتماعي . وتطور السلوك الاجتماعي هو الأكثر تأثيراً في التنشئة الاجتماعية . والفرد الذي له مواقف إيجابية تجاه الآخرين وتجاه المجتمع يمكنه أن يكتشف السلوكيات المتوافقة مع هذه المواقف .

يهتم معظم التراث الخاص بالتنشئة الاجتماعية بالسلوك الذي يعتبره الناس غير مرغوب ولا بد من قمعه أو تحجيمه . ويرجع هذا إلى حقيقة أن السلوك الذي لا يتماشى مع مقاييس الجماعة ويعتبر مزعجاً لأفراد المجموعة يبدو كأنه يهدد التماسك والتكامل النفسي للمجموعة . ويبدو مزعجاً على أقل تقدير .

وعندما يأتي الأطفال بالسلوك المعاكس للمبادئ المقبولة ، فإننا نستعجل التصحيح ، ونرى أن المشكلة هي التخلص من السلوك غير المقبول أكثر من تعليمهم لنماذج السلوك المطلوب اجتماعياً . فالأهل والمعلمون المنشغلون بأمور ومشاكل أخرى ، يتبادر إليهم

عندما يرون سوء تصرف من أحد الأطفال أن يجعلوه يوقف هذا التصرف . وبالمثل :
التراث المهتم بالتنشئة الاجتماعية للطفل معني بدرجات أكبر بطرق قمع الدفعات ، وبنمو
الضمير ، وبتأثير طرق المعاقبة وما شابه ذلك .

الدفاء الوالدي/ التحكم الوالدي :

كلنا يقلق كثيراً فيما يختص بتربية الأطفال وتطويرهم للتكيف مع البنية الاجتماعية
ومتطلباتها . والحكمة الشعبية القائلة بأن « تأجيل العصا يفسد الفتى » تؤكد لنا أن أكثر
الأولاد يصبحون مستقيمين عند استعمال العصا، مما يشير إلى أهمية تطبيق أساليب
ونظريات تربية الطفل ، ويعتقد البعض أن طريقة « ترك الحبل على الغارب » هي أفضل
الطرق، ويؤكد كثير من الخبراء في العناية بالطفل أن « إطلاق السراح للطفل هي الطريقة
المثلى » .

ويرفض « روبرت هوجان » (Robert Hogan, 1973) كلا الطريقتين المتطرفتين ،
فلا يتقبل الطريقة التي تقول بأن الطفل يجب أن يعامل كأنه معاد للمجتمع أو غير اجتماعي
بطبعه ، ولا الاعتقاد بأن وضع التعليمات والنواهي غير مرغوب فيه وكتب ما يلي :

« يفترض أكثر علماء النفس وجود نوع من العداء الطبيعي بين الفرد
والمجتمع . واقتنع « فرويد » مثلاً قد بأن الطفل يصبح قادراً على الحياة في
المجتمع فقط بعد قمع ميوله للفوضى . وقد يفترض أحدهم أن الأطفال ليسوا
فوضويين ولكنهم اجتماعيين بطبعهم ، ويدخلون إلى العالم وهم مبرمجون لأن
يكونوا مطيعين ، وأن الدفاء والتدريب شيء أصيل في اختيار هذه النوازع
.....وبدلاً من سؤال ما يجب فعله للطفل ليتلائم مع المجتمع ، فالواجب
والأكثر أهمية السؤال عن كيفية معاملته من المجتمع » .

ويشير « هوجان » إلى الأبحاث التي ترتبط فيها طاعة الطفل ما دون سن السنة
الواحدة بمظاهر مختلفة لسلوك أمه معه ، وقد أشار الملاحظون الذين قاموا بزيارات عديدة

إلى البيوت إلى كمية التعاون من عدمه التي أبداءها الأطفال والتي لم تكن في واقعها ذات صلة بكل من :

١ - إصرار أو تكرار لطلبات الأم .

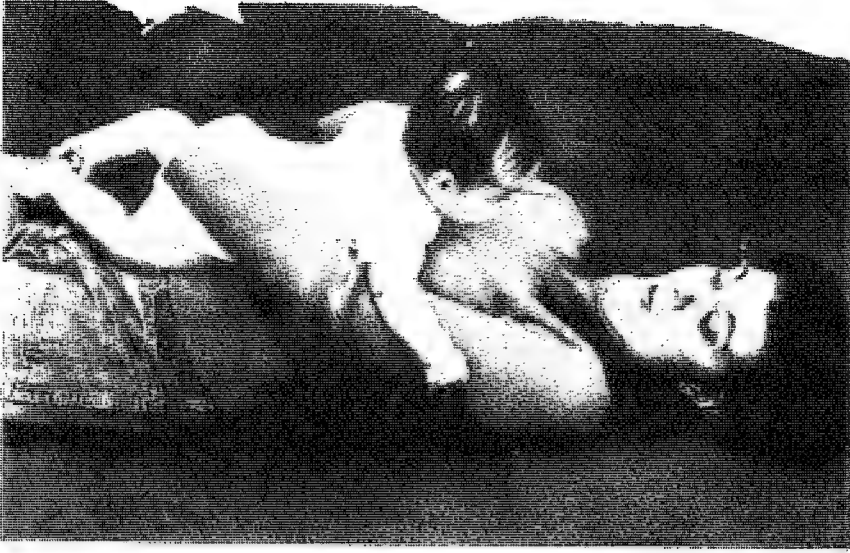
٢ - عدد المرات التي تقوم الأم بالاعتناء بالطفل كي تجعله يتبع الأوامر أو التصرف بسلوك أفضل .

٣ - المدى الذي تسمح فيه الأم للأطفال بالدوران على الأرض هنا وهناك أو تمنعهم من اللعب بالأقلام .



« كف عن إلقاء الطعام على بابا »

يرفض الأطفال اقتراحات الأمهات اللاتي يتسم اتجاهاتهن وسلوكهن العام بنقص الاهتمام والسلبية



يتفق معظم الناس على أن تعبيرات الأم المعقدة بالحب تلعب دورها في النمو العاطفي للأطفال . ولكن قلة من الناس تعي أن الدفء الأمومي له تأثيره العميق في رغبة الأطفال بطاعة أمهاتهم

والتغيرات الوحيدة التي لها علاقة بإطاعة الأطفال الرضع لأمهاتهم تتعلق بدفء الأمومة . فالأطفال يطيعون أولئك الأمهات اللاتي اعتبرن داعماً عاطفياً تجاه حاجات أبنائهن ، أما اللاتي يرفضن أو لا يسعدن أو لا يهتمين بالأطفال يتجنبهن الأطفال ولا يطعنهن (Stayton, Hogan, Ainsworth 1971) . ولاحظ « هوجان » مع ذلك إعادة النظر في الأبحاث المتوفرة ونتائجها:

« نقرح بشدة أنه بينما يكون الدفء مهماً فإن الحب لا يكفي ، وذلك

بعد أن يصبح الأطفال قادرين على الحركة أكثر فإن عوامل السيطرة على

التحرك تلعب دوراً مهماً في التنشئة الاجتماعية . وهكذا فإن الآباء والأمهات

الذين يتسمون بالدفء والتدريب وفرض القيود المناسبة ينتجون أفضل تنشئة

اجتماعية للأطفال » .

نظريات التحليل النفسي عن التنشئة الاجتماعية وتطور الشخصية

يمكن تعريف الشخصية بأنها طرق التصرف المتسقة نسبيًا والتي تميز كل إنسان على حده (Lindgren and Byrne, 1975) وقد طبق علماء النفس اتجاهين في دراسة الشخصية :. اتجاه يرى أننا نشابه الآخرين ، أو اتجاه يرى كل شخص متفردًا ، يستخدم الاتجاه الأول علماء نفس الشخصية / علماء النفس الاجتماعي الذين يبحثون عن قوانين عامة عن الظروف الإنسانية بينما يستخدم الاتجاه الثاني علماء النفس الإكلينيكيون والمتخصصون في الإرشاد النفسي محاولين فهم مشكلات مرضاهم وعملاتهم .

وهناك تفاعل مستمر بين اتجاهي البحث ، وقد توصل « فرويد » رغم الدراسة الفردية لمرضاه إلى قاعدة عامة أو نظرية لتطور الشخصية ، ويمكن فهم كل مشكلة فردية ، أو سمات معينة ، أو نظرة للحياة عندما تفحص على ضوء ما نعلمه عن الناس بشكل عام أو عن أنماط السلوك التي تميز مجموعة اجتماعية يكون الفرد عضوًا فيها .

نظرة فرويد للدافع الإنساني :

تدين نظرية الشخصية الشائعة بين علماء النفس اليوم بالفضل إلى فرويد ، ورغم ذلك فلا يعتبر معظم كتاب علم النفس ومعلميه والمعالجين النفسيين أنفسهم « فرويديين » ، ولكن في المقابل فإنهم يعرفون عن أنفسهم أنهم جشتاليين ، أو وجوديين ، أو إنسانيين ، أو فرويديين جدد ، أو بكل بساطة يختارون من هذه النظريات ما له معنى بالنسبة لهم من المجموعة الكبيرة من نظريات الشخصية ومتغيراتها ، ولكن « فرويد » سيبقى كأول وأهم المنظرين ، ولذا فإننا سنعطيه الاهتمام الأكبر أكثر من للاحقيه .

وقد رأى فرويد (Freud, 1924) الشخصية في معناها الدينامي كقوى داخلية متفاعلة ، وتفاعل هذه القوى بطريقة تبادلية تدفع الفرد إلى الأمام وتمنعه أيضًا من الذهاب

بعيدًا ، وقد حدد فرويد (Freud, 1925) ديناميات الشخصية كنظرية في الغرائز وفي العوامل الغريزية الدافعة . وعند أخذ الغرائز بمجموعها فإنها مجموع الطاقة النفسية . والغرض الرئيسى للتحليل النفسي الفرويدي يكمن فى أن الجنس هو الدافع الإنساني المحرك ، لكن فرويد وأتباعه لم يعادلوها أبدًا سلوك الطفل الجنسي مع السلوك الجنسي للراشد . وفي المقابل أصرّوا على أن هناك علاقة متصلة مباشرة بين سلوك الطفل في المراحل القمية والمراحل قبل التناسلية الأخرى وسلوكه في مرحلة التناسلية (الجنسية) ، حيث تعلن الجنسية الطفلية عن نفسها ولكنها لا تحدد المفهوم الكامل لنمط البالغ .

وكما تحتوي البريضة على الطاقة الكامنة للبالغ ، فإن السلوك الجنسي الطفولي يعلن عن السلوك التناسلي . والعوامل الجنسية مقبولة كدافع أساسي ، والتي منها تتكون الدوافع اللاجنسية .

وتمثل الليبدو طاقة الدفعات الجنسية فأى دفعة تبحث عن إشباع هي تعبير عن الليبدو ، ومن ثم فهي غير محددة في أنها تعطي طاقة لأنها نشاط ، ولكنها من جانب آخر محددة من خلال أن التعبير الطبيعي جنسي . ويمكن تعريف الليبدو بالكمية الثابتة من الطاقة الجنسية المتوفرة في الفرد منذ الولادة وصاعدًا . وهناك حاجات طبيعية بسيطة ، مثل الجوع والعطش تبدو مقبولة بأن لها طاقة دفعات ، ولكن تعتبر هذه الحاجات في المقابل غير معقدة نوعًا ما ولها أهمية بسيطة بالنسبة لنظرية فرويد .

يفترض « فرويد » (Freud, 1930) أيضًا أن هناك دفعات من الدرجة الثانية ، هي دفعات تحافظ على الذات ومع تطور التحليل النفسي ، تحدث فرويد عن غرائز الحياة والموت . وبعد ذلك تحدث عن خاصية تدمير الذات ، بما فيها اتجاه الميول التدميرية تجاه أشخاص آخرين التي يعبر عنها في أفعال عدائية تجاههم . واعتبر العدوان نزعة غريزية مستقلة .

ويتقبل العدوان كدافع مستقل، مال المحللون النفسيون في السنوات الأخيرة إلى عدم تأكيد أهمية الدافع الجنسي في السلوك .

آراء المحللين النفسيين عن الشخصية : في أعماله المبديّة مع مرضاه ، اندهش « فرويد » بالظاهرة الدائمة لفشلهم في الوعي ببعض مظاهر الأحداث لحياتهم ، والتي كان لها تأثير عميق عليهم . حيث تصرفوا وكأنهم غير واعين بما يحدد اتجاهاتهم ، وقد أشار « فرويد » إلى ذلك « باللاشعور » ، وقد أكدت رؤيته النظرية المترتبة على ذلك على الجوانب اللاشعورية للحياة النفسية . وقد شبه « فرويد » العقل بالجبل الجليدي ، تظهر قمته العائمة على السطح وهي الشعور ، وقاعدته أسفل الماء وهي اللاشعور .

بداية ، تبني « فرويد » تصنيفًا ثلاثيًا من الحياة النفسية ، الشعور وما قبل الشعور (قادر على أن يصبح شعوريًا عند الحاجة) واللاشعور (مستبعد بفعالية أو مكبوت من الشعور أو يشير إلى دفعة غريزية لم تكن شعورية من قبل) . ومع أنه احتفظ بهذا التصنيف في آخر تنظير له ، فقد فضل التكلم عن التقسيم البنائي للشخصية : الهو والأنا والأعلى .

وفي مفهومه للتقسيم البنائي للشخصية مصطلح الهو (في اللاتيني يعني هو أو هي لغير العاقل) هو مصدر الطاقة اللاشعورية ويهدف إلى إشباع دفعاته بغض النظر عن الأخلاق والمنطق أو وحدة الهدف . والوظيفة الأساسية والأهم للهو تقديم طاقة حرة ومستمرة دون انقطاع ، ويخدم مبدأ اللذة : ألا وهو البحث عن المتعة وتجنب الألم دون وضع اعتبار لأي شيء وهو مميز لنوع من الوجود الحيوي مركّز على إشباع للرغبات الجسدية ، وبدون أي أثر للواقعية أو لاعتبارات حقوق الآخرين .

ولأن الهو لاشعوري ، فإنه لا يملك علاقة مباشرة مع العالم الخارجي ، ويمكن معرفته بواسطة الأنا فقط التي لها خاصية الشعور . والأنا ترتاح جزئيًا في النوم ، بحيث أن الأحلام تظهر بعض ميول الهو ، واختبار الأحلام هو طريقة لكشف بعض الغموض (والخوف) لدفعات الهو . والأحلام الخاصة حتى بأكثر الناس صراحة تحوي عناصر غير أخلاقية تلهم عمل الهو . وتحتوي الأنا جزء شعوري من بناء الشخصية . ويتواجد جزء كبير من الأنا خارج الشعور ، ولكن يمكن جعله شعوريًا عند الحاجة (ما قبل الشعور) ، بينما يكون جزء آخر من الأنا لاشعوري ، وهذا الجزء اللاشعوري من الأنا نتيجة للكبت . فالعناصر

الشعورية التي لا تقبلها الأنا تدفع إلى اللاشعور لأن أصلها لا شعورى . وهذا الجزء اللا شعورى من الأنا تسمى مكبوت ، وعملية رفض السماح لهذه الدفعات بالظهور في الشعور يعرف بميكانيزم الكبت ، وما هو مكبوت مع ذلك له قوة دافعة إلى الأعلى ، وظهور الدفعات مرة أخرى في الشعور يظهر بشكل أو بآخر فى الأحلام مثلاً .

يتضمن الأنا كلا من الوعي بالذات والقيام بوظائف تنفيذية . وفيما يتعلق بالأمر الأخير ، كمثل للواقع فإن الأنا تخدم كوسيط بين الضغط النابع من الهو (الضغط الغريزي) ، والأنا الأعلى (الضمير والأنا المثالي) ومتطلبات الواقع الخارجي . والتقييم الفردي لموقف ما ، والحدس عن المستقبل هو من أعمال الأنا والطاعة « مبدأ الواقع » ، فالأنا تعمل من خلال تفكير واقعي وخطط لإرضاء الحاجات وتنفيذها (اختبار الواقع) . وعند تقييم موقف التنبؤ بالمستقبل فإن الأنا تقدر متطلبات الواقع كما هي . وبعبارة شمولية ، فإن الأنا تمثل السبب ، بينما الهو يمثل الصبر غير المستأنس ، مع أن الأخير يتمثل في الشعور من خلال الأنا .

ويندرج الأنا تحت سيطرة للحركات الإرادية وهو على وعي بالأحداث الخارجية وهو يخزن الخبرات في الذاكرة ويتأقلم ويتعلم ويتجنب . وهكذا فإنه يقف في علاقة مع كلا من الهو والعالم الخارجي . وباتباع مبدأ الواقع ، تتوسط الأنا بين ضغط الهو ومتطلبات الواقع الخارجي .

وتأخذ الأنا في الاعتبار متطلبات العنصر الثالث من الشخصية ، وهو الأنا الأعلى بطريقة المحاولة ، فإن الأنا الأعلى تشبه في اللغة العادية بعبارة ما يطلق عليه « الضمير » ، وينتج الأنا الأعلى من محاولة الطفل التمشي مع متطلبات الوالدين حيث يتوقف عن السلوك الذي يجده مرضياً ويجده الآخرون معطلاً هداماً أو ببساطة « سيئاً » . ففي البداية يستجيب الطفل للمطالبات المباشرة ، ولكنه يجد نفسه غير قادر على منع نفسه من سوء التصرف عندما لا يكون تحت سيطرة الأهل . ويتطور الأنا الأعلى كمصدر للتحكم الداخلي بتمثل قيم الوالدين ، ويسلك تجاه الأنا كما يتصرف الوالدان تجاه الطفل بجعل

الطفل يشعر بالذنب . وبدلاً من نقد الوالدين هناك النقد الذاتي ، ويوجه الأنا الأعلى العدوان ضد الذات .

ويجب تقدير المخطورات للأنا الأعلى بواسطة الأنا شارحاً دفعات الهو ، وبهذه الطريقة فإن الأنا الأعلى تخدم كوسيلة للشعور ، فعندما تكون الأنا والأنا الأعلى في تناغم وتوافق فإن العلاقة بين الاثنين تشعر كأنه فخر في الإنجاز ، ويظهر الأنا المثالي . والأنا المثالي يكافح من أجل الكمال وأحياناً يصل إليه . وهناك جانبان أساسيان بعد ذلك للأنا الأعلى : القيود والمخطورات الأخلاقية ، والأنا المثالي . الأول مقيد والآخر مشبع .

ويعتبر الأنا الأعلى وسيلة هامة للتحكم في الدفعات الجنسية والعدوانية ، والذين إذا لم يتم التحكم بهما فسوف يشكلان خطراً على الحياة الاجتماعية .

القلق وميكانيزمات الدفاع :

يوظف القلق كإشارة للأنا محذراً من الخطر الداخلي أو الخارجي ، ورغم أن هذا الانفعال يعتبر مرادفاً للخوف فإن « فرويد » يفضل مصطلح قلق ، لأن الخوف يفسر غالباً على أن له علاقة بالعالم الخارجي . ويشير القلق إلى الإدراك للخطر الداخلي والخارجي وله تأثير مزعج قد يجعل الفرد عاجزاً . الظروف الداخلية التي تسهم في ظهور القلق ناتجة عن دفعات الهو غير المقبولة و / أو متطلبات الأنا الأعلى .

وسنعرض هنا ما يسمى ميكانيزمات دفاع وقد شرحت «أنا فرويد» (Anna Freud, 1946) ووسعت نظريات والدها ، فالأنا ليدافع عن نفسه بصورة مميزة ضد القلق . وكل فرد له مثل أعلى من أجل توظيفه كميكانيزم دفاعي ، وبالتالي نجد كثيراً من التنوع في بناء الشخصية .

الكبت هو من ميكانيزمات دفاع للأنا ، ويمنع دخول الأفكار غير المرضية إلى الوعي ، وتجنب الفرد القلق أيضاً . وهناك ميكانيزم دفاعي توضيحي آخر وهو الاستقاط وفيه ينسب لفرد أو لأشخاص آخرين أو أشياء خاصة بأحد عيوبه أو نقائصه ، وذلك مثلما يفعل العامل الأحمق الذي يلوم أدواته . أما النكوص فهو الرجوع إلى أشكال أقل نضجاً من السلوك من

التي يستطيع الفرد القيام بها ، مثلما يحدث عندما يغضب ويثور بشدة طفلاً في العاشرة من عمره .

والإعلاء هو أكثر الميكانزمات الدفاعية نجاحاً : فتفريغه للطاقة يمهد السبيل لإيقاف الدفعات دون العمل الدفاعي للميكانزمات الأخرى . والإعلاء طريقة مقبولة اجتماعياً للتفريغ دون قلق ، فهذه تعبيرات لا جنسية عن الليبدو . وأشكال السلوك الاجتماعي والاحتوية لعناصر الإعلاء هي عملية اجتماعية محبة الغير والنجاح والالتزام بالقوانين والأوامر .

مراحل التطور النفسي الجنسي : يضع التحليل النفسي عدة مراحل في التطور النفسي الجنسي . باختصار ، رؤيته أن الطفل يبدي قدره على الاستمتاع من إثارة المناطق الشبقية ، والتي لها مراكز خلال المراحل المختلفة للتطور النفسي الجنسي . والمنطقة الشبقية هي منطقة من الجسم حساسة للإثارة وإثارتها بطريقة معينة تؤدي إلى مشاعر إشباع لبيدو . فالشفاه وفجوة الفم هي من المناطق التي تستجيب للإثارة ، ومنطقة الشرج أيضاً ، والأعضاء التناسلية هي أيضاً منطقة الإثارة الجنسية ، وكل من هذه المناطق تصبح مركز اللذة الجنسية في التطور النفسي الجنسي . ومنذ الولادة حتى مرحلة المراهقة تظهر المراحل الفمية والشرجية والقضيبية للمرحلتين الأخيرتين يفصل بينهما فترة تسمى فترة الكمون .

وخلال مرحلة الرضاعة فإن مصدر الرضى الظاهر هو الفم . وتأتي اللذة عن طريق تناول الغذاء وتنتج عدم اللذة والانزعاج من عدم تلقي الغذاء . وتبعاً لنظرية « فرويد » إذا ما أحبط الرضيع أو عومل بشكل عشوائي خلال المرحلة الفمية فإنه يتولد خوف وقلق أساسي ويكون لديه مشاكل التعامل مع العواطف خلال حياته كلها . ولا يبدو قادر كطفل و كبالغ أيضاً على الحصول على إشباع فمي كافٍ « ويثبت » عند تلك المرحلة الفمية . فإذا اهتم الوالدان اهتماماً زائداً في المرحلة الفمية ، فقد يثبت بطريقة مختلفة فيصبح ساذجاً يثق بسرعة ، ويتكل على الآخرين أن يعملوا عنه أي شيء كان .

والمرحلة التالية تتبع المرحلة الأولى ، ويهيمن عليها بمشاكل متعلقة بالإخراج ويطلق عليها المرحلة الشرجية . والاستقرار يصبح مصدرًا للذة خلال هذه الفترة ، والتي تستمر حتى عمر ثلاث سنوات ، ولكنها قد تكون مصدر مصاعب ، وفي هذه الفترة يتطلب المجتمع - ويمثله الوالدان - طلبات قوية وعلى الطفل أن يستخدم أساليب مناسبة من السلوك . والتدريب على الإخراج كنقطة تركيز من ضبط الإرادات ، ويتعلم الطفل أنه لا يستطيع أن يحرر نفسه في أي مكان أو أي وقت من الفضلات إن أراد ذلك . ولا يتعلم فقط التحكم في الدفعة والسيطرة عليها عندما يصل الأمر إلى حركة الأحشاء ، ولكنه يتعلم أيضًا أن يرضي أمه بتنظيم الإخراج في أوقات محددة وفي المكان المحدد .

قد يحدث التثبيت على المرحلة الشرجية إذا بدأ التدريب على النظافة مبكرًا جدًا وكان التدريب قاسيًا ، فإذا كان التدريب صارمًا تكون النتيجة شخصية ذات التنظيم الزائد والعناد والبخل ، وإذا كان الطفل قادرًا على هزيمة والديه فمن المفترض أنه بذلك يطور سمات عدم الاكتراث والاسراف وعدم الدقة .

وخلال المرحلة القضيبيية ، والتي تمتد خلال فترة ما قبل المدرسة ، فيعتقد أن الأطفال بإمكانهم اكتشاف أن المنطقة التناسلية يمكن أن تكون مصدر متعة وبالنسبة للذكور تتسم هذه الفترة بظهور عقدة أو مركب أوديب ، وهي مجموعة من السلوكيات تتميز بتعلق قوي بالأم ، متحدًا بالعداية ومشاعر الغيرة تجاه الأب والذي يبدو له كمنافس في عواطف الأم واهتمامها ، (والنمط المضاد يطلق عليه عقدة الكترا بالنسبة للإناث) ، والعقدة يكون حلها لاحقًا في الفترة التي يتقبل فيها الطفل ويحب ويعجب بالأب ويراه / كنموذج أو مثل أعلى لسلوكه .

وعندما لا يحل نزاع « أوديب » يتوحد الطفل بأحد الوالدين من الجنس الآخر (في حالة الأنثى الأب وفي حالة الذكر الأم) ، كما تحدث نتائج معينة في تطور شخصيته . ويتبع المرحلة القضيبيية أن الأطفال يدخلون مرحلة الكمون الجنسي ، والتي تنتهي بالمرحلة التناسلية : البلوغ ، والمراهقة ، وبداية مرحلة الرشد . وقد اعتقد « فرويد » وأتباعه بأن أول خمس سنوات من العمر هي أكثر أهمية في تطور الفرد وتحفظ بتكوين البنية الأساسية

للشخصية في هذه الفترة ، وكذلك يسبق التطور التالي مع تلك البنية . وخلال هذه الخمس سنوات يمر الأطفال بفترات حرجة ، تحدث فيها خبرات تؤثر في دورة حياتهم ونموهم التالي .

وتحتل نظريات « فرويد » مكانة مهمة في تاريخ المفاهيم الحديثة لتطور الطفل اليوم ، ونظريته بخصوص القلق والمراحل الحرجة والعمليات اللاشعورية لها درجة كبيرة من القبول هذه الأيام ، أما آراءه حول عالمية الصراع الأوديبى وثبيت هذه العقدة في مراحل مبكرة من تطور الطفل فلم تصمد كثيرًا عندما اختبرها الباحثون . وقد وضع فرويد معظم اقتراحاته بشكل يجعل من الصعب اختبارها بواسطة التجارب أو الطرق الإحصائية . وقد ابتعد أتباعه عن تعميم فروضه . وهناك مشكلة أخرى في نظرية التحليل النفسي ، من وجهة نظر علم نفس النمو ، تنبع من حقيقة أن أكثرها ناتج عن محاولة البالغين لتجميع ذكريات الطفولة ومن ثم فإنها غير قائمة على ملاحظات مباشرة لسلوك الرضع والصغار . ويجب أن نضع في اعتبارنا أن الأفراد الذين عمل معهم « فرويد » كانوا على درجة من الاضطراب الانفعالي ، وهذا يوصلنا إلى ما كرره « دونالد كامبل » (Donald T. Campell, 1975) من رفضه وضع قوانين علم النفس ونصائح لتربية الطفل قائمة على عينات من المرضى النفسيين .

والإدراك « الفرويدى » أو طريقة النظر إلى الأشياء قد تكون أيضًا خاطئة . لقد رأى الحياة من وجهة نظر الطبقة الوسطى للقرن التاسع عشر كطبيب من « فيينا » وكان غير مدرك نسبيًا لتأثير الثقافات المختلفة على تطور شخصية الطفل . ولم يتوقع أن نمط الأبوة والأمومة قد يتغير ، فالأب « المثالي » للقرن التاسع عشر كان صارمًا وقاسيًا لا يلين ، بينما يفترض أن يكون الأب الحالي رحيماً ومتفهماً ومؤازراً . و « كالفين هول » (Calvin Hall, 1978) أحد أهم المهتمين بدراسة أعمال « فرويد » أشار إلى أن هيكل نظرية التحليل النفسي وليس فقط عقدة أوديب قد بنيت حول الفكرة للأب العدائي ، وبدون عدائية الأب - كما يقول هول - فإن النظرية تنهار ، لأن نظرية « فرويد » تتألف من تشابك وتوافق الأجزاء والتي يكون الأب الغريم هو العنصر الأساسي .

وفي ضوء سفسطة علم النفس اليوم من السهل جدًا بالنسبة لنا أن نصغر ونقلل من أهمية « فرويد ». فإننا قادرون على رؤية الأشياء كما نراها جلية لأننا نقف في الواقع فوق أكتافه . وأفضل رؤية له يجب أن تكون من وجهة نظر رجل مثل « داروين » تخطي ما هو محظور للمفاهيم العامة في أيامه ورسم خريطة جديدة لسلوك الإنسان .

الفرويديون الجدد : انفصل بعض تلامذة « فرويد » عن أستاذهم العظيم ووضعوا نظريات منافسة عن الشخصية . وعلى العموم ، فإن هذه النظريات الأخيرة تميل إلى إعطاء أهمية أقل للدفع الجنسية مما أعطى « فرويد » ، وألقوا نظرة أكثر تفاؤلاً عن صراع الفرد . لإقامة توازن بين قبول المتطلبات الاجتماعية وإيجاد طرق إشباع التعبير عن الذات والثقة بالنفس . ومن أفضل من عرفوا بالفرويديين الجدد « كارل يونج » و « الفرد أدلر » ورغم أن لدى كليهما تأثيره الخاص في تطور النظرية الشخصية فقد قدم أدلر مزيداً من الإسهامات في علم نفس الطفل . الذي أشار إلى أن وعي الطفل بنقصه (حجمه الصغير وعجزه) يقوده إلى تطوير نمط من السلوك الذي يمكنه من أن يصبح أكثر منافسة وبالتالي أكثر نضجاً ، فكل شخصية بالنسبة إليه هي هوية متفردة تعبر عن نفسها «بنمط حياة» فردي ، وكان « أدلر » واعياً بالصراع والتوتر بين الأخوة ، « وخلع السلطة » للمولود الأول عند قدوم الطفل الثاني ، والمنافسة الشديدة بين الأخوة من أجل المرتبة والقوة وانتباه الوالدين .

وتأثير « يونج » على علم نفس الطفل غير مباشر مقارنة بتأثير « أدلر » ، ويبدو أن وصفه للنظرة الداخلية والنظرة الخارجية لطرق المعيشة والانبساط أكثر صلة بعلم النفس للمراهق والشباب ، ولكن اهتمامه بمعارف الثقافات الأخرى ، في حاضرها وماضيهما ، أدى إلى قيام أبحاث في علم النفس عبر الحضارى وتاريخ الطفولة .

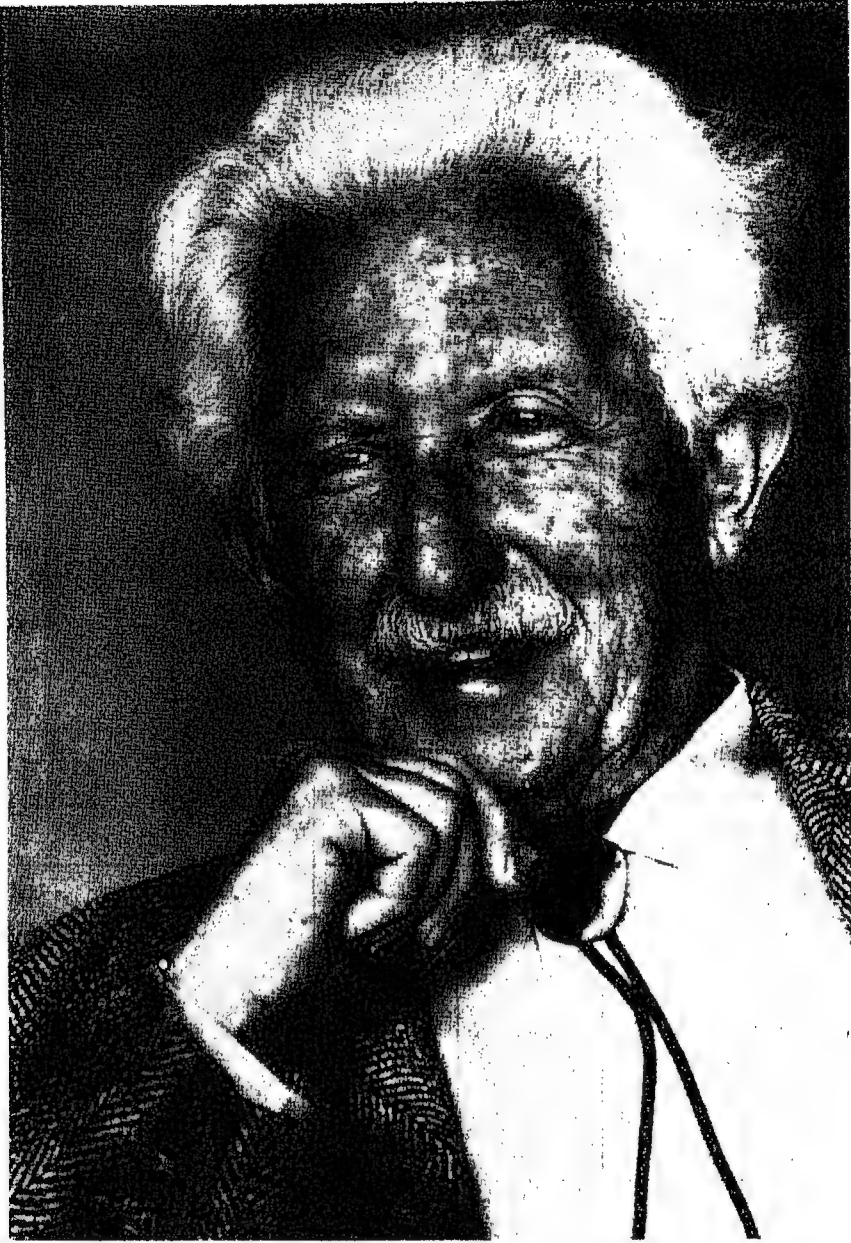
نظريات « أريك أريكسون » : تعتبر من نظريات الشخصية التي اتبعت خطوات « فرويد » ، ولم يحدث أن أحداً قدم مشاركة كبيرة مثل « أريك أريكسون » (١٩٦٣ - ١٩٦٨) ، والذي أثرت مفاهيمه عن التطور في الطفولة والمراهقة على التحليل النفسي

والأنثروبولوجي ، لم يؤكد أريكسون مثله مثل بقية تابعي « فرويد » اللاحقين على أن موضوع الجنس في الشخصية واهتم أكثر بالمظاهر الاجتماعية للتطور . ومراحله النفسية الاجتماعية موضحة في جدول ٤-١ بالإضافة إلى مراحل « فرويد » و « بياجيه » ونظامه الذي ناقشناه في الفصل الثالث ، كما ألحقنا بالجدول قائمة بأمثلة عن مشاكل انفعالية من كتابات « آرثر جيرسايلد » (Arthur T. Jersild, 1963) و « جيمس أنتوني » (James Antony, 1970) .

يحلل أريكسون ويصف كل مرحلة من مراحل التطور بمصطلحات علم النفس الاجتماعي والتي يجب حلها برضى قبل أن يمضي الفرد إلى المرحلة التالية . وفي بعض الحالات نستطيع أن نرى ما يشبه ذلك عند « هافيجرست » (Havighurst, 1953) التي شرحناها في المهام التطورية في الفصل السابق بالإضافة إلى أن أريكسون اهتم بالآخرين ذوي الدلالة أو الذين يركزون على سلوك الفرد الاجتماعي والنتائج التي تظهر عادة .

وخلال سنوات الطفولة ، يكون الصراع النفسي الاجتماعي واحدًا ألا وهو الثقة في مقابل الشك . والموضوع الاجتماعي ، الأم ، أو الشخص الذي يكون في مقام الأم بالنسبة للطفل ويلعب دور الأم فيقدم العناية الكاملة للطفل . الطريقة التي يوظفها الطفل هي الأخذ والعطاء . فتقدم الأم الغذاء والراحة والانتباه والحب ويستجيب الطفل مع كل ذلك بالفرح والدفع والنمو الطبيعي والتطور . وإذا ما سار كل شيء على ما يرام ، يتعلم الطفل بأن يضع ثقته بالنظام وأقوال من هم في بيئته ، فإذا لم يتحقق ذلك له يميل لأن يصبح خائفًا مرعوبًا متوجسًا .

وخلال مرحلة الزحف ، تبدأ الأزمات بالظهور تبعًا للاستقلالية مقابل الخجل والشك ، وتكون العلاقات ذات الدلالة مع الوجوه العائلية المألوفة ، والصيغ الأساسية متمسك بها ويؤديها ، فإذا ما سارت الأمور على ما يرام يحقق الطفل بعضًا من السيطرة الذاتية وقوة الإرادة ، ويتعلم أصول السلوك الاجتماعي ويضع لديه درجة من الاستقلالية والثقة بالنفس ، وهذا لا يعني أن كل شيء سلمي وهادئ ، ومع ذلك فإن تأكيد الذات حتمًا سيؤدي إلى الاحتكاك والسلبية . وإذا لم يتخطى الأزمات بنجاح فإن الطفل ينمي داخله الإحساس بالخجل والإحراج وانعدام الثقة بالنفس .



درس أريك هومبرجر إريكسون مع مجموعة فينا للتحليل النفسي وكان رائدًا في تطبيق مفاهيم التحليل النفسي على الأنثروبولوجيا الاجتماعية. شملت اهتماماته الكثيرة علم النفس الفن ، والمراهق ، والمجتمع الحالي ، وتطور هوية الشخصية

جدول (١-٤) العلاقة المنهجية بين نظريات النمو لكل من « فرويد » و « أريكسون » و « بياجيه »

المراحل (*)	المرحلة النفسية - الاجتماعية (فرويد)	المرحلة النفسية - الاجتماعية (أريكسون)	المرحلة المعرفية (بياجيه)	المشاكل الانفعالية
الرضاعة (شهر إلى ١٨ شهر)	فمية	الثقة مقابل عدم الثقة	الحسية الحركية	الخوف من الظلام ، والغرباء ، والضجة المفاجئة ومن نقص الدعم ، ومشكلات في الطعام وفي النوم ، اكتئاب لا مبالاة
الترخف (من ١٨ شهر حتى ٣ سنوات)	الشرجية	الاستقلالية مقابل الشك والاحتجال	الرمزية	الخوف من الانفصال ، والحركات المفاجئة ، والأصوات الغريبة ، السلبية ، الخجل والانسحاب ، الكوابيس الليلية .
(من ٣ سنوات إلى ٥ سنوات) ما قبل المدرسة	القضائية أو الأوديبية	المبادرة مقابل الذنب	حس ما قبل الإجرائية	الخوف من الحيوانات ، مخيلة خلاقية ، جروح ، مخاوف ، كوابيس ، مشاكل لطق ، تبليل الفراش
المدرسة الابتدائية (من ٦ إلى ١١ سنة)	الكمون	الإنتاج مقابل الإحساس بالنقص	العمليات العيانية	الخوف من الفشل في المدرسة ، والاستهزاء وفقدان الملكية ، والتشوه ، والمرض ، الموت .
المراهقة (من ١٢ سنة إلى ١٧ سنة)	التناسلية	الهوية مقابل فقدان الهوية	العملية الشكلية	مشاكل مدرسية ، الفشل في القبول من مجموعة الأقران ، الخوف أن يكون مختلف جسدياً واجتماعياً أو عقلياً ، خوف من الجنس ، فقدان ماء الوجه ، تمرد ، «تفعليل» ، لا مبالاة ، تناول المخدرات

(*) نلاحظ أن بياجيه وتابعيه أشاروا إلى أهمية تتابع المراحل ، وليس السن عند كل مرحلة . يمر بعض الأطفال عبر هذه المراحل ببطء ، والبعض الآخر يمر بها بسرعة أكبر من الأعمار المشار إليها ، وعلى أي حال ، فإن الأعمار المشار إليها لكل مرحلة ما هي إلا فترات تطويرية مقترحة ، وتشير الخبرات لحدوثها في حياة الطفل « الطبيعي » من الناحية النظرية »



تبعا لإريكسون ، فإن الصراع
النفسي الاجتماعي خلال فترة
الرضاعة يعاد حله عندما يصبح
الطفل قادراً على منح الثقة .

ومرحلة ما قبل المدرسة معنية بالمبادرة ضد الشعور بالنقص ، يظهر فيها الأشخاص الآخرون المهمون كمجموعة الجيران في اللعب ، وفي المدرسة ، فيعمل الطفل أشياء ويشارك بالعمل في مجموعة هي الأساليب هنا في ثقافة شمال أمريكا ، يبدأ العالم خارج المنزل بممارسة تأثيره أكثر مما تفعل العائلة خلال نفس المرحلة ، والتربيات الاجتماعية من قوانين ونظم وعادات وما إلى ذلك يصبح لها أهمية متزايدة . وإذا تم التعامل مع الأزمات في هذه المرحلة بكفاءة ينمي الطفل قدرة اجتماعية ، وهكذا يصبح لديه معنى بالنقص الاجتماعي والشخصي وبعدم الكفاءة .

وخلال مرحلة المراهقة ، تكون الأزمات ذات علاقة بالهوية مقابل فقدان الهوية ، والآخرون المهمون للمراهق هم كلا من مجموعات الأقران والمجموعات الخارجية ، ونماذج

السلطة . والشخص في هذه المرحلة معنى بأن يكون هو نفسه وإن يشارك بنفسه ، ويتعرف المراهق على تعقيدات الحياة والعلاقات الإنسانية ، ويتعلم كيف يتشجع ويتعاطف مع الآخرين فيختبر الأدوار الاجتماعية المختلفة ، وإذا ما سار كل شيء على ما يرام يتجنب الأدوار التي تحمل «هوية سلبية» وهذا ما يسمى أدوار ضد المجتمع أو الدور اللا اجتماعي، مثل دور المتمرد الجانح الخاسر .

ومراحل « إريكسون » عددها ثمانية ، آخر ثلاثة تغطي حياة الراشدين وتصل وراء ما نهتم هنا بدراسته . ومثله مثل « فرويد » فإن رؤيته نظرية تخمينية ولا تزودنا بكثير من الطرق المؤدية إلى الأبحاث التجريبية . الرؤى التطورية الثلاث المدونة في جدول رقم ١-٤ مركزة على البحث الإكلينيكي ، ولكن تلك الخاصة ببياحيه لها أكبر التأثير على علم نفس الطفل . وتم تعميمها في معظم الأبحاث ، وكما لاحظنا في الفصل الثالث ، فإن لنظريات التحليل النفسي لفرويد وأريكسون تأثير كبير في المجالات التطبيقية لعلم نفس الطفل - خاصة - العلاج النفسي - وما زالت تؤثر على النظريات الإنسانية في مجال الشخصية .

التنشئة الاجتماعية : في الداخل والخارج

ناقشنا في هذا الفصل نوعين من التفسيرات للتغيرات التي تحدث في سلوك الأطفال وخصوصًا عندما يصبحون أعضاء فاعلين في المجتمع ، وتقول نظريات التعلم المختلفة التي عرضناها في الجزء الأول من هذا الفصل أن التأثير الأكبر خارجي ، فالبيئة الاجتماعية بظروفها وتدعيمها ونماذجها توجه الطفل ، ومن ثم تكسب الطفل الوصول إلى تعلم المهارات والأساليب والاتجاهات التي يحتاجها حتى يصبح مقبولاً ومشاركاً في المجتمع الذي ولد فيه . مثل هذه النظريات تتجاهل لماذا هذه القوى البيئية تأثيرها أو لماذا يريد الأطفال أن يصبحوا أعضاء فاعلين بالكامل في المجتمع .

في حين تركز نظريات التعلم على بيئة الطفل ، فإن نظريات الشخصية معنية بشكل مبدئي بما يختص بحياته الداخلية . يقول « فرويد » و « أريكسون » و « الفرويديون

الجلدد » ، وبشكل علني أو بشكل ضمني أن هناك ميكانيزمات ولدنا بها أطلق عليها (Erikson, 1968) « الخطة الأرضية » ground plan وهي تقرر كيف سيتجاوب الأطفال مع الأحداث في حياتهم . ولا تلغي مثل هذه النظريات تأثير البيئة . بل على العكس من ذلك ، تؤكد على أهمية خبرات الطفل مع الآخرين الهامين بالنسبة له : خبرات تؤدي به إلى تطوير سلوك اجتماعي طبيعي تحت ظروف ملائمة ، أو سلوك غير ملائم والعصابي وضد المجتمع والاجتماعي عندما تكون الظروف غير ملائمة . بمعنى أننا نستمر في الموضوع الذي ذكرناه في الفصول السابقة وأعطيناه اهتماماً في الفصل الثالث ، حيث ناقشنا الفرق بين التفسيرات البيئية وتلك الناتجة عن النضج في تطور الطفل .

من غير المفيد مناقشة ما هو أكثر صدقاً . فيما يختص بدراسة الطفل لكلا الاتجاهين قيمتهما . الاتجاهات البيئية تعمم مزيد من التجارب تمكنا من اختبار الفروض المتنازع عليها . وقد توضح عدة نقاط عن تطور الطفل ، ولكن المفاهيم التجريبية نادراً ما تقدم صورة مترابطة . ونظريات الشخصية عن التطور مثل نظريات فرويد وأريكسون قد تضيع التفاصيل وقد تعمل تفسيرات خاطئة ، ولكنها تعطينا مفاهيم قابلة للاستعمال عن التطور .

وكلا الاتجاهين لا غنى عنهما ، فأحدهما يكمل الآخر ، اتجاهات التعلم تساعد في تصحيح الأخطاء الخاصة بنظريات الشخصية ، ولكن المقياس العريض للنظريات مطلوب من أجل دمج وتفاعل المعلومات المعززة من الملاحظات الخاصة بسلوك الطفل .

وفي الفصل اللاحق ، سنقوم باستخدام نظرية التعلم الاجتماعي ونظرية الشخصية ، وفي كل نقاش سنستعمل الاتجاه الذي يعطي المعنى الأفضل عند تفسير المعلومات المتوفرة .

ملخص الفصل الرابع

التنشئة الاجتماعية هي العملية التي تمكن الطفل من اكتساب أنماط في السلوك تسمح له بأن يكون مقبولا في المجتمع الذي ولد فيه ، وتوجه كل ثقافة أو مجتمع استجابات الأطفال والرضع بحيث أن هناك أسلوب مشجع للسلوك وآخر غير مشجع .

وبين حديثي الولادة هناك اختلافات عرقية قليلة . والاختلافات السلوكية التي تظهر فيما بعد وتفرق بين الأعضاء من مجموعة ثقافية محددة عن مجموعة أخرى قد تكون متعلمة وغير وراثية .

وتقترح نظريات التعلم عدة طرق لاكتساب السلوك . منها التشريط الكلاسيكي لبافلوف ويصف العملية بحيث يتم استثارة الاستجابة المطيعة بمثير جديد يعرف بالمثير الشرطي ، وذلك بتقديم المثير الجديد مع المثير الطبيعي عدة مرات وتستخدم الأمهات اللاتي يردن أن يقوم أطفالهن بنفس الاستجابات لطعام جديد (طعام صلب على سبيل المثال) يقدمونه مع الطعام الذي كان مقبولا سابقا (الحليب مثلا) . ويشير التعلم الأدائي أو التعلم الإجرائي إلى العملية حيث يكون القائم بالتجارب ، والأهل ، والمعلم يجعل المتعلم يقوم باستجابات جديدة بدلا من الاستجابات الأقدم وأكثر ألفه له .

ويمكن فعل هذا إذا كانت الاستجابة جزء من الاستجابات المتدرجة التي يقوم بها الطفل مع الموقف المثير .

وإذا لم تكن الاستجابات جزء من الاستجابات المتدرجة المرتبطة مبدئيا بالمثيرات ، فسوف تشكلها تعزيز المحاولات الناجحة للسلوك المرغوب . وبالرغم من أن التعزيز يستخدم عامة في الجانب الإيجابي، يمكن الحد من الاستجابات غير المرغوبة بالتعزيز السلبي. ويفشل هذا النوع من الإجراء عادة إلا إذا كان مصحوبا بدعم إيجابي لسلوك بديل .

يقترح « باندورا » أن المكافأة والعقوبات وحدها لا تفسر كل أنواع التعلم الاجتماعي . فالأطفال يحققون استجابات جديدة من خلال عملية التقليد أو النمذجة .

في البداية يرغب الطفل الوصول إلى النموذج . فإذا كان لسلوك المراقب علاقة بالموضوع ، يمكن تفسيره رمزياً ، وتدعيمه ، فغالباً ما يبقى ، فإذا أحب الطفل أو أعجب بنموذج فهو يميل إلى التآلف معه والتوحد به ، وذلك لتأكيد ونسخ سلوكه .

وترى نظرية «فرويد» أن قدرة الوالدين على التعبير عن الحب يجعل الطفل يتوحد معهما ويقلدهما أو يستدمج اتجاهاتهما وقيمهما بالإضافة إلى سلوكيهما . ويقول « باندورا » أن لدى الأطفال الرغبة والقدرة على تقليد المسؤولين عنهم الذين يتفاعلون معهم أكثر والذين لديهم القدرة على المكافأة في أغلب الأحيان .

وعامة يميل أطفال المدارس القادمين من بيوت فقيرة إلى تقليد ومحاكاة توقعات أساتذتهم الذين يكون مجرد انتباههم داعماً ، بينما يميل أطفال الطبقة المتوسطة أكثر إلى الدعم الذاتي ويؤدون المهام المدرسية بصرف النظر عما يكون الأستاذ داعماً لهم أم لا .

ويرى التجريبيون أن هناك المثيرات المعززة لأنها تقلل الدفعات وهي عوامل داخلية ناتجة عن مثيرات داخلية أو خارجية . الحاجة مفهوم قريب من ذلك حيث تعرف على أنها العجز في بعض المثيرات المهمة . وكلا من الدفعات والحاجات هي دوافع تعطي الإنسان الاستعداد للاستجابة للإشارات الواضحة .

ومع أن معظم المثيرات معززة لأنها متصلة بتقليل حالة إثارة الدفعات ، يبحث الفرد عن بعض المثيرات لرفع مستوى الإثارة ، واستعمال الكلمات مثل « مهم » و « مثير » قد يشير بأننا جميعاً نبحث عن مثيرات جديدة بدرجات معينة . وتشرح هذه الحاجة إلى الإثارة السبب الذي يجعل تغيير الاستجابات صعباً للأطفال الذين يتجهون إلى القيام بسلوك ضد المجتمع كي يحصلوا على اهتمام ، فالانتباه والعقاب قد يعززان السلوك بالفعل إن العلاقة بين الإشباع والإثارة ليست خطية ، فبعد قدر معين تصبح الإثارة غير سارة .

قدمنا عدة أسباب لتفسير لماذا نتعلم أن نكون اجتماعيين ، وأحد هذه التفسيرات هو أن الآخرين يدعمونا من خلال ارتباطهم المبكر بالمعززات المبدئية . وهناك تفسير آخر

متمثل في أن الأهل يأخذون دور الدعم الإيجابي في المساهمة بتشريط الاستجابات الاجتماعية للطفل. وهناك تفسير ثالث أن التنشئة الاجتماعية هي مكافأة بحد ذاتها ، كما اتضح من خلال تجربة تبين أن أطفال المعاهد الداخلية يقاومون لفترة أطول العمل الممل ، وذلك لأن أحد البالغين قدم تعليقات استحسان ، وذلك أكثر مما فعل أطفال يعيشون في منازل أهلهم . وكانت تعليقات البالغ ذات قيمة داعمة بالنسبة للأطفال في المعاهد ، والذين بالتالي لهم علاقات أقل نسبيًا مع الراشدين مقارنة بالأطفال الآخرين . والحاجة للقبول والدعم والتي تتأتى من قبل الآخرين هي ما يقود إلى تطور الطفل نحو تأكيد المعايير الاجتماعية للمجموعات التي له عضوية ثابتة فيها .

ويحافظ « ميشال » على فكرة أن التنشئة الاجتماعية تكمن في تعلم التحكم الذاتي لتأجيل الإشباع ، مثلاً يحصل الأطفال على الإشباع إذا تعلموا التفكير في الإثابة بطريقة مجردة أكثر من التفكير بطريقة مادية . تتضمن التنشئة الاجتماعية تجنب السلوك ضد المجتمع أو اللا اجتماعي ، بالإضافة إلى تفخيم أشكال التأييد الاجتماعي .

ويرفض « هوجان » التدخل القليل أو الكثير ، ويحتفظ بفكرة أن الأطفال مبرمجين ليحققوا الأنماط السلوكية الاجتماعية ويجب أن يعاملوا بدفء وحزم إذا ما أردنا أن يكونوا ملائمين اجتماعيًا .

ويمكن دراسة الشخصية التي عرفت بأنها الصفات الممثلة للسلوك الفردي ، أي دراسة السمات المسببة للتشابه مع الكل أو بعض الآخرين ، أو دراسة للفرد ، أي دراسة النوعيات التي تجعلنا متفردين . ومفاهيم « فرويد » عن تطور الشخصية قائمة على دراسات فردية ، وهي أيضًا نظرية تبين كيفية حدوث التنشئة الاجتماعية. وتؤكد نظرياته التفاعل بين القوى التي تحرك أفعال الفرد وتحتفظ بها كامنة . والدفعة الأساسية هي دفعة اللذة ، فدافع اللبىدو في أساسه جنسي . وتهتم ثاني الدفعات بالحفاظ على الذات ، ولكنها تتضمن أيضًا غريزة الموت والعدوان ، وفي النظرة البنائية للشخصية التي وضعها فرويد نجد أن محددات السلوك لا شعورية . فالهو مصدر الطاقة اللاشعورى ويهتم بالبحث

عن اللذة وتجنب الألم ، و« الأنا » التي تمثل الجانب الشعوري الأكبر للشخصية تلعب دور الوسيط وهي على اتصال مع الواقع ، والأنا الأعلى يمثل الضمير - أى المعايير الداخلية للسلوك التي يكتسبها الطفل من والديه ، والصراع فيما بين دفعات الهو وقيود الأنا الأعلى تولد القلق . وكلما كان القلق مؤلماً فإن الأنا تستخدم ميكانزمات الدفاع مثل الكبت أو النسيان في اللاشعور لحماية الأنا والهو .

ويحدد التحليل النفسي المراحل المتعددة للنمو النفسي الجنسي ، ولكل منها منطقة لذة في الجسم . فخلال الرضاعة هناك مصدر واضح للسرور وهو الفم . فإذا أحبط الرضيع أو عومل بشكل فج خلال الفترة القمية فمن المفترض أن يتطور لديه الخوف والقلق . والمرحلة الشرجية تتخطى المرحلة القمية وتتحكم بها مشاكل لها علاقة بالإخراج .

فإذا كان التدريب على استعمال المرحاض قاسياً ، تتسم ملامح الشخصية بالصرامة والحزم وكثير من النظام ، فإذا « هزم » الطفل والديه فإنه يطور ملامح اللاكثراث والإسراف : وتتسم المرحلة القضيبية بمظاهر عقدة أوديب واكتشاف أن المنطقة التناسلية يمكن أن تكون مصدراً للذة . يلي المرحلة القضيبية فترة الكمون الجنسي والتي تنتهي بالمرحلة التناسلية . وقد اختبرت نظريات « فرويد » لأنها ارتكزت على الذاكرة الطفلية للأفراد الذين يعانون من مشاكل عاطفية وكذلك تعكس وجهة نظره كطبيب من (فيينا) من الطبقة الوسطى ، والذي كان غير واع نفسياً لاختلاف الثقافات في الشخصية وطرق وتربية الطفل . ولم تختبر اقتراحاته بسهولة من خلال التجارب أو طرق البحث الارتباطية . وبالرغم من ذلك ، يجب أن نعترف بأنه قد ساهم بشكل ضخم في طريقة تفكيرنا عن الشخصية وتطورها .

كان الفرويدين الجدد مثل يونج وأدلر وأريكسون أكثر تفاؤلاً عن التطور الإنساني من « فرويد » وقد وضعوا ثقلاً أخف على الدافع الجنسي .

وقد قدم « أريكسون » إسهامات أكثر دلالة فيما يختص بدراسة الطفل ، وقد حول مراحل فرويد النفسية الجنسية إلى نظام من ظواهر اجتماعية للتطور الإنساني ووجهها

باتجاه نوع الأزمات أو الورطات التي على كل فرد أن يحلها بنجاح ويصل إلى مرحلة النضج النفسي .

والخلاصة ، أن نظريات التعلم الاجتماعي تؤكد على الجوانب البيئية للتنشئة الاجتماعية ولكنها تتجاهل « سبب » التعلم ، بينما تهتم معظم المفاهيم الشخصية للمنظرين مثل فرويد و أريكسون بالحياة الداخلية أو الدوافع للتغيرات الناتجة عن النضج الاجتماعي .

وقد أشار فرويد و أريكسون إلى أهمية نوع البيئة الخاصة بنمو الطفل ، وأيضاً ردود فعله لها ، ونظرية التعلم الاجتماعي ونظرية الشخصية كلاهما مهم ، ولا يمكننا اختيار وتفضيل إحداهما عن الأخرى .

وتولد نظرية التعلم الاجتماعي اقتراحات يمكن اختبارها أسرع من خلال التجارب ، ولكن نظرية الشخصية تقدم خطة منهجية تمكننا من تنظيم وفهم المعلومات من خلال ملاحظتنا .



البَابُ الثَّانِي

الْحَدَاثَةُ - الرِّضَاعَةُ

بداية حياة الإنسان

« دعونا نستحضر في أذهاننا سنوات ما قبل ولادة طفلنا . نحن الآن في نفس الحالة كما كنا حينها . زيادة المصاريف مع وجودها معنا » .

(Plutarch)

« متى تبدأ صحة الطفل النفسية ؟ تبدأ قبل الولادة . وليس ذلك بسبب تأثير انطباعات الأم عن الجنين ولكن لأن الأم خلال فترة الحمل تطور اتجاهاتها وتوقعاتها وقراراتها ، مما سيؤثر لا محالة على النمو النفسي للطفل وبالتحديد خلال الأربعة أشهر الأولى بعد الولادة » .

(Arnold Gesell and Frances L. Ilg, 1943)

إنه لا جراء عام أن يؤرخ للفرد منذ ولادته بالرغم من أننا لا نملك سجلاً للأحداث الخاصة بولادتنا . وهى تبدو إلى حد ما وكأنها تحدد « نقطة البداية » . وقد يكون الأدق للتأريخ قبل الولادة بتسعة أشهر أي عندما كان الجنين فكرة محتملة . وبالرغم من أن عمر الكائن في الثقافة الغربية يحسب من تاريخ ولادته ، ففي ثقافات أخرى كثقافة اليابان مثلاً يضاف سنة إلى العمر الحقيقي للإنسان لحساب العمر « الفعلي » لحياة الشخص .

من الخلية إلى الكائن البشري

يمكن أن يستمر هذا الامتداد الخلفي إلى أبعد من ذلك أيضاً . ومع أن الحمل والولادة علامة فارقة على طريق حياة الفرد ، فإن اتحاد البويضة والحيوان المنوي هو بداية إنتاج الخلايا التى ساهم فيها كلا الوالدين ، وخلفهما متصل الحياة البيولوجي الممتد إلى

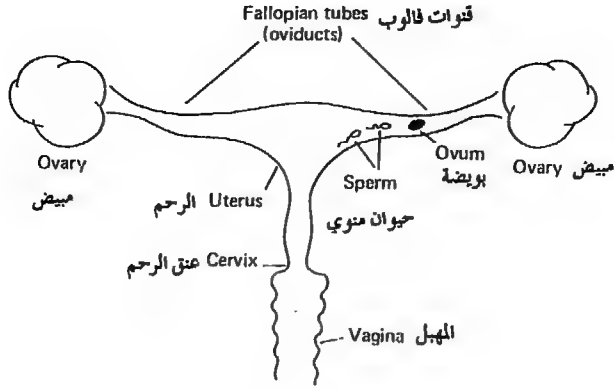
ما لا نهاية وخلف البداية الغامضة للوجود الإنساني . وفى نقاشنا الحالي سنهتم بالأحداث الحالية فقط .

بداية الحياة :

في بعض الأحيان وخلال منتصف دورة المرأة الشهرية (٢٨ يومًا) حيث احتمال الحمل ، ينتج أحد المبيضين بويضة تنتقل خلال أنابيب فالوب باتجاه الرحم كما في الشكل رقم (٥) فإذا ما حدث الاتصال الجنسي فإن الحيوان المنوي ضمن السائل المنوي يصل من المهبل إلى الرحم في رحلة باتجاه البويضة قد تستمر لعدة ساعات ، وحالما يقابل أحد الحيوانات المنوية البويضة داخل قناة فالوب يصطدم بها محاولاً للدخول من خلال الغشاء الخاص بها ، فإذا نجح في الدخول يتم الإخصاب ويحدث التغير الكيميائي الذي يمنع دخول حيوانات أخرى إلى الداخل ، والخلية الناتجة تسمى الخلية المخصبة أو (زيجوت) وتبدأ بالانقسام في الحال متفرعة إلى خليتين ثم أربعة ثم ثمانية وهكذا .

وحالما تبدأ انقسامات الخلية (المخصبة) فإنها تستمر بالنزول داخل قناة فالوب وتعلق في جدار الرحم وعند هذه النقطة من النمو يصبح الزيجوت كرة من الخلايا وتسمى مضغة ويتجمع السائل الموجود داخل المضغة دافعاً بالخلايا إلى ناحية واحدة . وهذه الخلايا من الجدار الجنيني ينمو من خلالها الجنين . ومن هذه المجموعة من الخلايا تتكون فجوة وتسمى أمنيون والطبقة الخارجية من الخلايا تسمى اكتودرم حيث يتعلق الجنين بجدار الرحم ويتحضر للمرحلة اللاحقة من تبادل للغذاء والفضلات .

والكتلة الخلوية الداخلية في هذا النظام المتكاثر بسرعة تكون طبقة جديدة الخلايا « أندودرم » ، وهي التي ستمد المضغة وتنتج فراغاً محدوداً آخر يسمى كيس المح ، وهو مركب غاية في الأهمية حيث أنه المصدر الرئيسي للمواد الغذائية خلال فترات التطور الأولى وتكون قيمته عادة عابرة إذ يختفي بنهاية الأسبوع الرابع من الحمل ، وكذلك ينمو من طبقة الأندودرم أنبوب على شكل الأصبع يمتد إلى الخارج وباتجاه محيط الجنين والجزء المتبقي ملاصقاً لجسم الجنين سوف تكون في نهايته المثانة البولية .



الشكل (١-٥) رسم تخطيطي للجهاز التناسلي الأنثى يوضح عملية الإخصاب

وبمجرد أن تتكون طبقة ثالثة من الخلايا وهي الميزودرم أو الطبقة الوسطى ، تنتشر خارجاً إلى الفجوة المسماة المضغة . وتصبح هذه الخلايا سميكة في جهة وتكون بعد ذلك جذع الجسم والذي سوف يلتحم ويندمج مع ألا نتويس مكوناً حبل السرة وهو السبيل الرئيسي الذي يمر من خلاله غذاء الأم .

والطبقة الخارجية للجنين تدعى الكوريون ، وعلى اغيط الخارجي للكوريون . هناك امتداد متشعب يسمى شعيرات تظهر وتحمي نفسها داخل بطانة الرحم ، وحالما تظهر الشرايين الدموية وعندما تبدأ من الألائتويس وجذع الجسم تشق طريقها من خلال الفتحات وبعد ذلك إلى جدار الرحم .

ولا يمكن إشباع متطلبات التغذية للجنين المتنامي بسرعة بما يوجد من غذاء داخل البويضة المخصبة ، ويجب أن يكون هناك تدبير آخر أكثر استمرارية ، وبمجرد أن يتعلق الجنين داخل جدار الرحم تبدأ المشيمة بالتكوين وهذا العضو المؤقت والجديد سوف يقوم بدور الوسيط في تبادل الغذاء والفضلات إلى أن يحين الوقت لأن يعتمد الكائن الجديد على نفسه للبقاء .

العلاقة البيولوجية بين الأم والطفل

العلاقة بين الأم الطفل الذي لم يولد بعد هي بالضرورة علاقة المضيف والمتطفل ، فالأم تقوم بجميع الوظائف الحيوية بما فيها التموين الغذائي والأوكسجين ، وكذلك تصريف وطرد ثاني أكسيد الكربون وفضلات أخرى . والغذاء الممون للجنين من خلال تدفق دم الأم . وبالتالي فإن النظام الدوري للكائنين (الأم والجنين) له أهمية من أجل أي نمو مستقبلي .

وقد لا تنمو المشيمة نموًا سليمًا أو ربما يكون أداءها قاصرًا في لحظة من لحظات الحمل مما يؤدي إلى تلف قد يلحق بالجنين لا محالة . ولهذا فإن المشيمة هي خط الحياة للكائن الجديد ولا يهم جودة الحيوان المنوي الذى لقح البويضة ، فالنمو الطبيعي لا يتم إلا إذا كان هناك ثبات مشيمي ملائم . ومع أن الزغب المشيمي ينغمس في « بحر » أو تجويف من دم الأم فليس هناك اتصال مباشر بين جدول الدم للأم والطفل . وفي الأسابيع الأولى لا يمتلك الجنين ما يمكن تسميته دورة دموية ولا يملك خلايا يمكن تسميتها خلايا دموية ، ويبدأ النظام الخاص بالدورة الدموية والقادر على تمرير الدم من خلال المشيمة .

ورغمًا من ذلك يبدأ القلب بالنبض مبكرًا ويبدأ بضخ الدم الخاص به خلال نظام من الشرايين . وبعد ذلك تبدأ الطبقة الخارجية من الجنين بتكوين الخاصية الشعرية والتي تصل إلى حدود منطقة الأم . حيث يتم التبادل الكيميائي الحقيقي للمواد بواسطة الانتشار من خلال الدورة الدموية للكائنين ، وهناك بالتأكيد تفاعل بينهما .

من الضروري توضيح أنه لا يوجد اتصال مباشر بين الألياف العصبية للأم والطفل فألياف أي منهما عبارة عن جهاز مفتوح ولا تندمج مع ألياف الجهاز الآخر ، وبما أن هناك طرق تلخص العلاقة بين الجهازين مع أنهما منفصلين ومتميزين فإنهما يتفاعلان رغم ذلك

نمو ما قبل الولادة

يمكن توضيح ملامح نظام النمو ما قبل الولادة بطريقة دقيقة ، والخلاصة التالية تعني الكثير بخصوص أحداث فترة ما قبل الولادة ، ويسهل الملخص التالي على القارئ فهم تسلسل نمو ما قبل الولادة ، ولإعطاء فكرة عن النموذجية وتعاضد النمو خلال هذه المرحلة من التطور يجب النظر إلى الشكل ٢-٥ ، ٣-٥ ، ٤-٥ ، وجدول ١-٥ .

من البويضة إلى الجنين :

يبدأ الشهر الأول بالتخصيب وبنزول البويضة المخصبة من أنبوب فالوب إلى الرحم متبوعة بانقسام خلوي وتكوين المضغة ، والتي من خلاله سوف يتشكل كائن جديد . والتكوين المبكر لثلاث طبقات من الخلايا (الأكثودرم) ومنها يتم تطور حواس الكائن وجهازه العصبي و (الميزودرم) ويتكون منه نظام الدورة الدموية والهيكل العظمي والجهاز العضلي (والأندودرم) ويتكون منه الجهاز الهضمي وبعض النظام الغددية .

وهناك طبقة أخرى من الخلايا تكون (الأمينون) أو كيس الماء الذي سوف يحيط بالجنين إلا عند الحمل السري ، ويتكون البوق القلبي ويبدأ بالنضج ويدفع بالدم إلى الدوران خلال الأوعية الدموية ، ويبدأ الجهاز العصبي بالتطور أولاً بشكل محدود عصبي ، ويبدأ طرف المصران ، والرئتين والكبد والكلية بالتكوين في هذه المرحلة . وعند نهاية الشهر يصبح الجنين بطول ربع بوصة ملفوف بهلال وقطع غير ناضجة على جانبي الجسم تشير إلى أذرع وأرجل بدائية النمو .

وخلال الشهر الثاني يزداد طول الجنين إلى ١,٥ بوصة . وتبدأ العظام والعضلات بالاستدارة لتحدد ملامح الجسم ، ويبدأ الوجه والرقبة في التطور ويبدأ إبراز الملامح الإنسانية وتبدأ الجبهة بالبروز عاكسة النشوء المبكر للتطور العقلي بالمقارنة مع بقية أعضاء الجسم وتصبح براعم الأطراف أطول . وتتطور العضلات والغضاريف أيضاً وتبدأ الأعضاء الجنسية بالتكون .

الفترة الجنينية المبكرة :

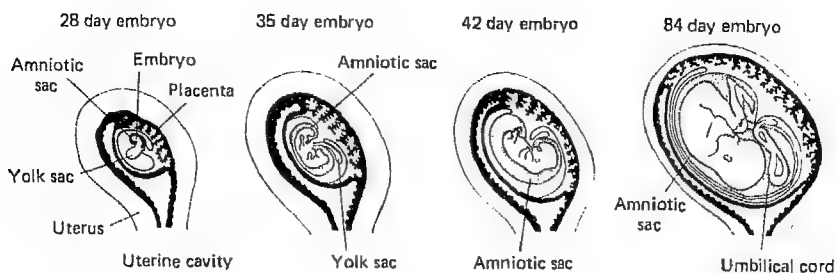
تبدأ هذه الفترة في الشهر الثالث للحمل، ويستمر التميز الجنسي في الوضوح ويكون العضو التناسلي عند الذكر ظاهرًا أكثر وأسرع تطورًا . أما العضو الأنثوي فيبقى أكثر في الحياذية ، وتحدد براعم الأسنان العشرين ويظهر التجويف الفمي أيضًا ويبدأ الجهاز الهضمي نشاطًا ملحوظًا وبنهاية الشهر الثالث تبدأ حركات بطيئة للأذرع والأرجل والأكتاف والأصابع .

وتبدأ الأجزاء السفلى من الجسم في التطور خلال الشهر الرابع بحيث أن حجم الرأس يقل عن نصف إلى ربع حجم الجسم ، وتبدأ استقامة الظهر وتشكل الأيدي والأرجل جيدًا. ويظهر الجلد بلون أحمر غامق ناتج عن دورة الدم الظاهر من خلال الجلد الرقيق والمتجعد بسبب عدم وجود طبقة دهنية تحت الجلد ، وتظهر إمكانية إغلاق الأصابع وتبدو ردود الفعل أكثر فعالية حيث يستمر نضج العضلات ، ويبدأ الجنين بالتحرك فيحرك رجليه وذراعيه وتشعر الأم بهذه التحركات ، ويبدأ بناء الجلد بالتكوين النهائي خلال الشهر الخامس ، وتتكون غدد العرق والغدد الدهنية وتبدأ عملها ، وكذلك تظهر مشتقات الجلد ، الشعر والأظافر على الأصابع ، وفي حالة الإجهاض يموت الجنين لأنه غير قابل على الاستمرار للملائمة الحركات الضرورية لاستمرار التنفس .

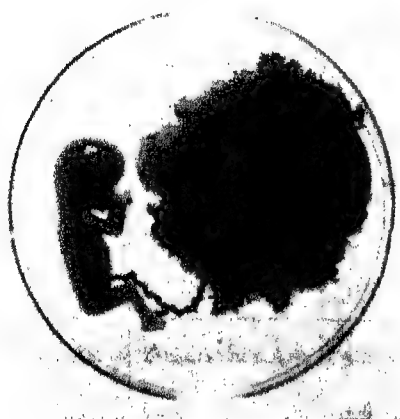
وفي الشهر السادس تفتح الرموش التي كانت ملتحمة منذ الشهر الثالث فتبدو العيون محتملة التكوين ، وتظهر براعم التذوق على اللسان في الفم وهي في الحقيقة أكثر مما في الطفل والراشد . وإذا حدثت ولادة في هذا الشهر فإن جنين الشهر السادس سوف يعيش بعض الساعات وربما أكثر إذا ما حفظ في الحضانة . وإذا ما أجهض عند هذه المرحلة فقد يعيش فترة بسيطة جدًا ولكنه قد يظهر استجابات حركية .

جدول رقم (١-٥) مواصفات وأبعاد مراحل مختلفة من نمو ما قبل الولادة حسب (Meredith ١٩٧٥)

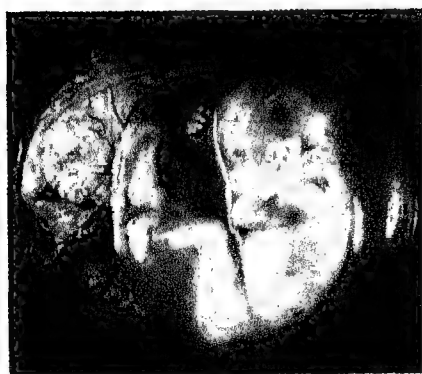
المرحلة	العمر بالأسبوع	المواصفات في نهاية الفترة	معدل الحجم في نهاية الفترة
الزيجوت	صفر	وحيد الخلية	القطر ٠,١٤ ملم
المضغة	من صفر إلى ٢	الرأس والجذع واضمحان	الحجم بحده الأقصى ٠,٢ ملم
الجنين	من ٢ إلى ٣	القسم ، الخيشوم ، الأطراف العليا ذنب صغير ، براعم ، أعصاب بدائية ، دورة دموية وجهاز عظمي وعضلي .	الحجم من ٣ إلى ٥ ملم
الجنين	من ٤ إلى ٨	الدنب في أقصر طول له ، الأطراف ، الكعب ، الأصابع ، تتحدد أصابع الرجلين ، العظام البدائية التكوينية ، تجايف تتحول إلى قناة سمعية ، الغدد ، القصبة الهوائية ، الرأس والرقبة ، تكوين نصف الطول الكامل للجنين	٣٩ ملم طول ٢ جرم وزن
الجنين	من ٩ - ١٩	الأعضاء التناسلية ، الأظافر لكل أصابع اليدين والرجلين ، شعر يغطي كامل الجسم ، براعم الأسنان ، الدنب يختفي ، يكون الرأس والرقبة ثلث الطول للجنين والأطراف العليا ٣٠٪ أطول من الأطراف السفلى	الطول ٢٤,٥ سم الوزن ٤٠٠ جرام
الجنين	من ٢٠ إلى ٣٨	يزيد الوزن بمقدار الثلث خلال الشهر التاسع (بالمقارنة مع ١٠٠٪ من الشهر الخامس) وشعر الجسم عادة يسقط ، الرأس والرقبة يشكلان ربع الطول الكامل للجنين ، الأذرع ربع طول الأقدام	الطول ٥٠,٦ سم والوزن ٣٣٣٠ جرام



الشكل (٢-٥) نمو الجنين



الشكل (٣-٥) جنين بعمر ١١ أسبوعاً
يبين المشيمة والحبل السري والسائل
المشيمي .



الشكل (٤-٥) جنين بعمر
سبعة أشهر حيث يصبح
قادراً على نوع من الحياة
المستقلة ويمكنه العيش إذا
نزل قبل الأوان تحت ظروف
ملائمة .

الفترة الجنينية المتأخرة :

إذا ولد الطفل ولم يكن ناضجاً عند الولادة فهو قادر على الحياة المستقلة نوعاً ما منذ الشهر السابع وصاعداً . تغطي نصف الكرة المخية كامل المخ تقريباً ، ويمكن للجنين في الشهر السابع إرسال عدة إشارات لاستجابات ذات معان مختلفة وهو يبلغ ١٨ بوصة تقريباً ويزن حوالي ٣ أرطال ، فإذا ولد في هذه الفترة بإمكانه البكاء والتنفس والبلع ، ولكنه حساس جداً لأي عدوى ويحتاج إلى مكان مهياً وبيئة صالحة من أجل استمراره بالحياة .

وخلال الشهرين الثامن والتاسع تكتمل اللمسات الأخيرة من تكوين جميع الأعضاء ، وكذلك تكتمل قدرات هذه الأعضاء ويتكون الشحم سريعاً حول جميع الجسم منعماً بذلك الطبقة الجلدية ومنسجماً أطراف الجسم ، ويبدأ اللون الأحمر للجسم بالانحسار ، وتكون الصبغة الجلدية في جسم حديث الولادة من كل الأجناس خفيفة ، والنشاط عادة كبير ، ويمكن للجنين تغيير موضعه ضمن الرحم الضيق ، وتتناوب فترات النشاط مع فترات الهدوء . وتصبح نبضات القلب سريعة ، وتستمر الأعضاء الهضمية بطرد المخلفات إلى أن يصل إلى نوع معين من الفضلات الجنينية والتي تطلق مباشرة بعد الولادة . وتبدأ التقلصات الرحمية الغنيفة مع أن التقلصات المعتدلة تكون قد حدثت سابقاً ، وهكذا فإن الجنين يُطلق بعدها من الرحم إلى حيث الاستقلالية الفسيولوجية للبقاء .

الخصائص الجنينية :

مع أن الجنين يمتلك عند بداية الفترة الجنينية خصائص إنسانية متعددة إلا أنه لا يشبه الإنسان الحقيقي إلى أن يبلغ عمر الثلاثة أشهر (انظر شكل ٢-٥) فالرأس مثلاً غير متناسب مع الجسم ، والأرجل أقصر ما تكون ، وتوضح لنا الدورة الكاملة من تطور ما قبل الولادة مبادئ التكامل والتفاضل .

حتى الأسبوع الثامن تظل الاختلافات واضحة بتغيرات القلب وتحرك الجسم البطيء مثل طي الرقبة عند الجنين عند إثارته بواسطة تربية الخلد ، وعند الأسبوع الرابع عشر يصبح التجاوب العام أقل سيطرة وأقل تكراراً من النشاط الظاهر ، وبعد النشاط الظاهر من قبل الأم فإن النشاط الجنيني يقل بعد تمارين تقوم بها الأم مما يؤدي إلى التزود المناسب بالأوكسجين الواصل إلى الجنين والمهم جداً له .

النشاط الجنيني :

لقد كان هناك بعض الاهتمام عبر السنين بمسألة إذا ما كان بإمكانه الجنين التعلم من خلال التعلم الشرطي . يقول المنطق والفهم العام بإمكانية التعلم ، وبعد كل ذلك فإن الأجنة وعند مستويات بدائية متدنية على مقياس التطور تصبح قادرة على التعلم .

ولكن التجارب توضح كمية ونوعية التعليم الذي يمكن للأجنة تعلمه ، وهو الأمر صعب التطبيق ونادراً ما تكون النتائج واضحة التعليم الشرطي للأجنة ، وقد حاول David K spelt (١٩٤٨) مثلاً بين سبعة وتسعة أشهر إثارة الجنين من خلال ضجة يحدثها مكبر صوت كبير مما أنتج لديه حركات اهتزازية ، وبذلك أصبح قادراً على جعل الجنين يعطي نفس الاستجابة للمثير الأقل (اهزازات معتدلة) ، ويبقى السؤال لمن كان التعلم الشرطي للأم أم الجنين ؟ . ومن المحتمل أن تكون الأم قد تعلمت الاستجابة لصوت الاهتزاز وحدث لها تقلصات عضلية مما حدا بالجنين إلى التجاوب بحركة ملتوية .

هناك تفاعل آخر في الجنين وهو تغيير مفاجيء في ضربات القلب مثلاً والذي يحدث نتيجة انفعال مفاجئ للأم . وقد يحدث هذا التجاوب بعد ذلك في الجنين بواسطة نوعين من الإشارات مثل التغير في ضغط الشرايين في الأم أو لوجود إفرازات غددية في دمها مصاحبة للعاطفة القوية (Liley 1972) . تبدو إن الكمية الكاملة للنشاط الجنيني وكان لها علاقة بمستوى النشاط العام للطفل الرضيع والطفل فيما بعد .

لقد دون C. Etta Wallters (1965) ٣٥ اسم امرأة سجلن تحركات الأجنة قبل الولادة في آخر ثلاثة أشهر من الحمل ، ثم فحص الطفل عند الأسبوع الثاني عشر وعند ٢٤ ثم ٣٦ أسبوعاً مستعملاً جداول جيزيل للتطور وهو مقياس يمكن علماء النفس من الحكم على درجة النضج عند الطفل . وقد اتفقت ملاحظات Walters مع نتائج Richards and Newberry (1938) والذين دونوا الترابط الإيجابي بين نشاط الجنين ونقاط على جدول « جيزيل » عند فترة ٦ أشهر .

ولم تكن هذه النتائج مذهلة ، وبدأ كأن هناك ميل لأن يبرز السلوك لفرد ما توافقًا عامًا ، وبعد كل ذلك فإن أحد القواعد التي قام عليها علم النفس توضح أنه إذا لم يتصرف الناس بطريقة توافقية فلن يكون ممكناً الوصول إلى تنبؤ محتمل لمستقبل سلوكهم ، حيث يعتبر الجنين النشيط مشروع لمخلوق صحيح نشيط في المستقبل .

تغذية الأم :

هناك عوامل بيئية أخرى مؤثرة خلال فترة ما قبل الولادة . وللغذاء المتوفر للجنين علاقة عادة مع نوع وكمية تغذية الأم ، وتظهر هذه الاختلافات أكثر حدة بالمقارنة مع الطفل المولود للأم الفقيرة والأم غير الفقيرة كذلك .

وقد تبين عند تشريح جثة (٢٥٢) طفل ولدوا موتى أو ماتوا خلال ٨ ٤ ساعة من الولادة لأمهات « ما دون مستوى الفقر » ، أنهم كانوا أصغر بنسبة ١٥ ٪ حجمًا من أطفال لأمهات أخريات ، والأكثر من ذلك فإن بنسبة أعلى من السابقة تحدث الأطفال المتوفين أثناء الولادة لأمهات فقراء (Naeye et al, 1969) .

ويوضح سوء تغذية الأم حقيقة أن العائلات القاطنة في الأحياء الفقيرة ومناطق أخرى شعبية تنجب أطفالاً ذوى عيوب أو انحرافات خلقية بنسبة أكبر من الأطفال للعائلات ذات الدخل والغذاء الأكثر كفاية وملائمة (Hepnes, 1958, Knobloch and Pasamanick, 1985) .

وفي رسالة خاصة إلى الكونغرس بخصوص الأمراض العقلية والتخلف العقلي قدم الرئيس السابق « جون كينيدي (١٩٦٣) » التعليقات التالية والتي ما تزال صالحة حتى اليوم . « إن للعائلات التي حرمت من الحاجات الأساسية للحياة ومن الفرص الملائمة والخوافز التأثير الأكبر في ارتفاع نسبة تأخر أطفال الوطن ، وتلعب العوامل الصحية غير الملائمة الدور الأكبر أيضًا . ويؤدي نقص العناية الصحية قبل الولادة وما بعد الولادة تحديدًا إلى ولادة أطفال مدمرة العقول أو نحو جسدى وعصبى غير جيد . إن المناطق التي تسجل نسبًا عالية من وفيات الأطفال هي نفس المناطق التي تسجل نسبًا عالية من التخلف العقلي . وبينت الدراسات أن الأمهات اللاتي يعانين من نقص في العناية ما قبل الولادة ،

يكن أكثر احتمالاً لإنجاب أطفال متأخرين عقلياً ... ومن ضمن الحوامل واللاتي لا يتلقين عناية صحية خلال الحمل أكثر من ٢٠٪ من الولادات تكون مرتين أو ثلاثة مرات غير متكاملة مقارنة بمن يتلقين علاجاً ملائماً ...» .

ويصاب الأطفال المولودون قبل الأوان بكثير من العيوب الجسدية ويكونون معرضين للأمراض بنسبة ٥٠٪ أكثر من الأطفال المولودين بنمو كامل ، ومن المحتمل أن يصاب ١٠٪ من المولودين قبل الأوان بتأخر عقلي .

و التغذية غير الكافية من أهم العوامل في صغر حجم المولود ، وأثبتت الإحصاءات أن نسبة الوفيات من الأطفال الأقل وزناً أعلى منها بين أولئك الذين يملكون وزناً طبيعياً حسب الرسم البياني رقم (٥-٥) . وليست سوء التغذية وفقير ما قبل وما بعد الولادة هي المشكلات الوحيدة المؤثرة على صحة الطفل . ومرض الزهري هو الأخطر بين الأمراض التي تقتل الجنين أو قد تنتج شللاً أو تأخرًا عقلياً لدى الطفل ، وقد تؤدي الحصبة الألمانية إلى فقدان السمع أو فقدان قدرات أخرى وقد يسبب مرض « البول السكري » عيوباً في الدورة الدموية والجهاز التنفسي .

إن فيروس الحمى المضخمة للخلايا هو الأكثر شيوعاً بين أكثر الأمراض المعدية وهي ناتجة عن عيب خلقي منذ الولادة بما فيها التخلف العقلي والعمى وفقدان السمع ويختلف حسب الوضع الاجتماعي والاقتصادي ويتدرج من ٥,٠٪ في الأطفال المولودين من الطبقة الوسطى إلى ٢٪ في الأطفال من الطبقة الفقيرة .

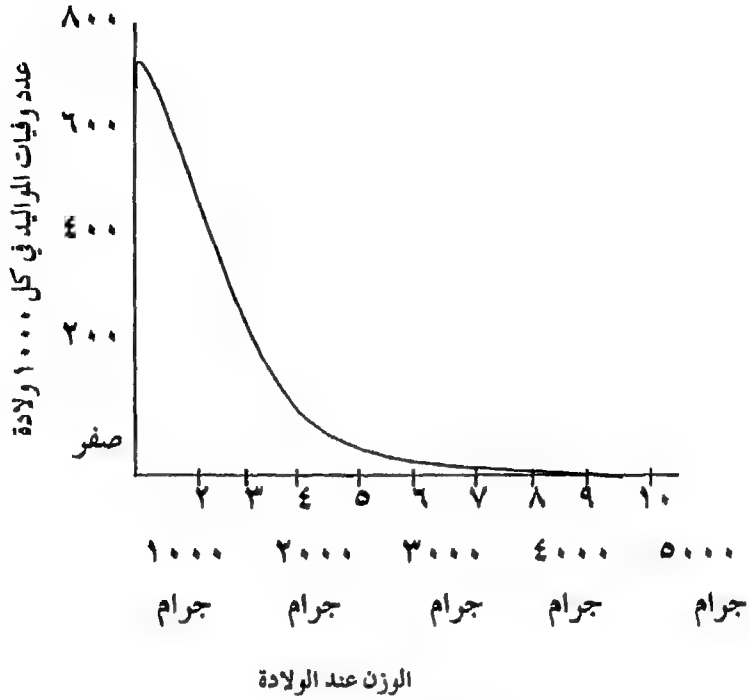
وقد أشارت الفحوص إلى أن الحمى المضخمة للخلايا قد تصيب الجنين بواسطة العدوى من الأم أثناء الحمل أو تكون موجودة لديه ولكنها كامنة فيه ، وفي الحقيقة أن هناك طرقاً لمعرفة كيفية تصرف هذا الفيروس . وجرى التحقق من هذا الفيروس وتأثيره بواسطة عدة علماء وباحثين وتبين أن طرق السيطرة ممكنة (Marx, 1975) .

تأثير استعمال الأم للعقاقير على الجنين :

خلال السنوات العشر الأخيرة زاد عدد النساء المدمنات الحوامل اللاتي يعتمدن على نوع أو أكثر من المخدرات مثل : الهيرويين والأفيون أو ما يعرف بمخدر (L S D 25) والحشيش والكوكايين والأمفيتامين أو (ميترداين S T P) .

من المستحيل تقريباً لأسباب شرعية أو أخلاقية القيام بتجارب على تأثير استعمال الأم للمخدرات على الجنين وتطوره . وقد أجريت بعض التجارب والدراسات عن تأثير المخدرات على الحيوانات داخل المختبرات ، وتبين بالتجربة على الفئران أن هناك ولادات غير طبيعية نتجت من جراء المخدر (L S D) (Alexander at al, 1967) ، وقد نتج من استعمال منتجات القنب نسبة عالية من الولادات الميتة . (Harlison and Mantilla - Plata, 1972) ، وهناك أبحاث أخرى لها ارتباط إحصائي بالإنسان . والإحصاء الذي شمل أطفالاً حديثي الولادة لأمهات مدمنات وحديثي الولادة من فئات أخرى توصل إلى أن أطفال الأمهات المدمنات قد حصلوا على درجات أقل على مقياس تقييم سلوك الطفل المولود حديثاً وتبين أنهم أكثر انفعالاً وأقل تنسيقاً وأقل تنبهاً وأقل هدوءاً في المزاج وأقل تجاوباً عند الاحتضان . (Strauss at al, 1975) .

وأظهرت أبحاث أخرى أيضاً أن المخدرات التي تسبب الهلوسة مثل (LSD 25) تنتج ولادات غير طبيعية عندما تناولها في الأشهر الأولى للحمل (Houston, 1969) تتوافق هذه الملاحظات مع مكتشفات أخرى فأي شيء من المحتمل أن يؤدي الجنين سيكون له الأثر الكبير على الجنين مبكراً حيث يكون مكوناً من بضعة خلايا وقابل للتلف بسهولة . ولتصور ذلك فإن هناك دراسة أثبتت أن الأشخاص الذين يتعاطون (LSD 25) أكثر احتمالاً لأن يكون لديهم « كروموسومات » غير طبيعية أكثر من الذين لا يتعاطونها (Nelsen, Fredrick and Tsuboi, 1969, Fredrick and Tsuboi, 1969) ، وحتى لو لم يكن هناك أدلة لهذه الأبحاث فيمكن المناقشة على أسس من الفهم العام بأن استعمال هذه المواد والتي تخلق نوعاً من الحالة غير الطبيعية في الأم قد تؤثر على الجنين في بداية تكوينه .



الشكل (٥-٥) العلاقة بين معدل وفيات الأطفال والوزن (بناءً على مؤتمر البيت الأبيض عن الطفل، ١٩٧٠)

وقد أدين النيكوتين كسبب لنقص وزن المواليد (Meredith, 1975) ونوقشت العلاقة بين تدخين الأم والوزن الناقص عند الولادة على أنها تتضمن عوامل أخرى مثل الصفات الشخصية والسلوك العام الذي يميز المدخنين ، مما يؤدي إلى مستوى أعلى من القلق والاضطراب وفي غالب الأحيان يتأرجح المزاج بين البهجة والاكتئاب (Butlar at al, 1968) . .

وتشير الدلائل الأخرى إلى أن المرأة التي توقفت التدخين خلال شهرها الرابع من الحمل ليست كغير المدخنات في احتمالية نقصان وزن المولود ، وعلى ذلك يفترض أن التدخين بحد ذاته وليست السمات النفسية المقترنة هو الذي ينتج نسبة أعلى في احتمال ولادة الأطفال ناقصي الوزن .

لم تبرهن أية دراسة على العلاقة بين معدل استهلاك الكحول والمشاكل في الجنين أو المولود الجديد ، ولكن هناك إثباتات بأن لدى الأم التي تشرب الكحول ميل إلى أن تلد أطفال ناقصي الوزن . وهناك حالة الأعراض الكحولية المترامنة عند الجنين والتي تظهر على شكل تأخر في الحركة والنمو الفكري للمولود كما يكون عرضة للنمو الجسدي غير الطبيعي (Jones at al, 1973) .

المشاكل الطبية وتوتر الجنين :

هناك بعض الأدوية التي تسبب مشاكل للجنين مثل العيوب المفاجئة التي ظهرت لدى المواليد الألمان في الستينيات والتي كانت بسبب استعمال الأمهات لمسكن يسمى « ثاليدومايد » (Thalidomide) ، وقد كان هذا العقار يوصف لحالات الغثيان في فترات الحمل الأولى . كما أدى التعرض للإشعاع إلى وجود عيوب خلقية عند الولادة ، مثل الأطفال الذين ولدوا بعد تفجير قنبلة « هيروشيما » النووية والأطفال الذين ولدوا في أمريكا وبريطانيا وتلقت أمهاتهم جرعات كبيرة من الأشعة السينية (X) خلال فترة الحمل .

ولا يزال هناك مشاكل أخرى تؤثر على تطور الجنين منها عدم توافق عامل (RH) الموجود في الدم ، وهناك حوالي ٨٥ ٪ من البيض يملكون (RH موجب) ، وهو نوع من المصل يحضّر من الدم الخاص بقروود « الريزوس » مما يحدث تجلطاً في الدم ، و ١٥ ٪ منهم من نوع (RH سالب) ، فإذا حملت امرأة (RH سالب) من رجل (RH موجب) فيحتمل أن يكون طفلهما الأول طبيعياً ، أما في الحمل التالي فهناك احتمال كبير بأن يحدث إسقاط للحمل أو ربما يعيش الطفل بضعة ساعات بعد الولادة ثم يموت .

وتحدث المشكلة من حقيقة أن الجنين يرث جين (RH الموجب) من والده و (RH سالب) من أمه ويحمل بذلك في دمه أجسام مضادة ، وهذه يمكنها إتلاف كريات الدم

الحمراء للجنين ، وفي كل الأحوال إذا علم الطبيب عن مشاكل (RH) فإن هناك طرقاً عديدة لبحث مشكلة عدم توافق العامل (RH) ويمكن تجنبها مثل اكتشاف يمنع الأم التي وضعت طفلاً (+RH) من أي تهديد قادم لأي طفل قد تحمل به. (Zimmerman, 1973).

الحمل والأم

هناك أهمية لفحص اتجاهات الأم نحو ولادة طفلها . فالحمل يمثل أزمة في حياة المرأة ، ولا مهرب من الأمر فإن المرأة لا بد وأن تقوم بعمل تعديل كبير في حياتها وطريقة معيشتها ليست فقط بسبب التغيرات النفسية التي تطرأ بسبب الحمل ، ولكن بسبب الأمر الوشيك الحدوث بوصول طفل . وتشكل مظاهر حياتها مباشرة أو غير مباشرة باتجاهات دورها كأم وعن الطفل الواصل ويصبح لديها توقعات عن الأمومة وكيف سيكون الطفل ، وستؤثر هذه الاتجاهات القبلية على الطفل وعلاقتها معه وعلى سلوكها إذا ما حاولت التكيف معه وتوجيه سلوكه .

اتجاهات الأمومة :

قبل ولادة الطفل تتخذ الأم بعض الاتجاهات سواء إيجابية أم سلبية ؟ سواء بالامتعاض أو الاشتياق ، ومن ذلك فإن تفاعل توقعات ومشاعر الأم مع بعضها تؤدي في النهاية إلى إحساس بالضيق والخرج والقلق وعدم الراحة في الحركة مثقلة بحمل طفل . وعموماً فإن الأم التي لم تكن يوماً متضايقة من فكرة قدوم طفل سوف تكون رحيمة جداً .

وقد اهتم (Zemlek and Watson 1953) بدراسة تأثير موقف القبول أو الرفض المستقبل النفسي والنظام الجسماني خلال الحمل ، وبكلام آخر كانا يأملان في معرفة الفروق بين الأم المستقبلية التي تميل إلى رفض وليدها القادم من الناحية النفسية والطبيعية

عن الأم التي تبنت موقفًا إيجابيًا وراضيًا تجاه طفلها . وتكونت العينة من الأمهات الحوامل . وكانت كل أم قد درست بواسطة :

- (١) اختبار تفهم للموضوع ويسمى اختبار (TAT) ويساعد في تحديد مستوى قلقها .
 - (٢) بطارية الحالة السيكوسوماتية التي تحدد الأعراض النفسية والجسدية .
 - (٣) مقياس مدى التكيف على الحمل وهو عبارة عن اختبار مكون من بنود تعطي معلومات عن انطباع الأم تجاه الحمل والدرجة التي ترغب بها هذا الطفل .
- وبالإضافة إلى ما سبق يقيم الطبيب الحالة الانفعالية والجسمية بعد متابعته للأم لمدة ١٠ مرات مع تقييم سلوك الأم حين الوضع ليحدد مدى ملائمتها لمواجهة الأزمات (درجة التكيف مع عملية الوضع) .

وبعض العلاقات المأخوذة من بين كل هذه المقاييس موضحة في الجدول رقم (٥-٥) مع استثناء المعلومات النفسية-الجسدية ، والأعراض الطبيعية التي حددها الطبيب المولد لم ترتبط إحصائيًا مع مقاييس الورقة والقلم . ومع هذا فإن هذا التقييم الأخير كان منطقيًا إلى حد ما في تكهن سلوك الأم عند ولادة الطفل .

وهذا الارتباط الإيجابي بين موقف الرفض أو القبول اللفظي للأمهات على مقياس الاتجاهات من جهة والأعراض العاطفية المعروفة ، ودرجة التكيف مع الوضع من ناحية أخرى هي بشكل خاص جذيرة بالملاحظة ، والأمهات اللاتي تميز اتجاهاتهن بالقبول يملن إلى إبداء أعراض انفعالية أقل تكيفًا مع حالة الوضع بشكل أكبر ، بينما الأمهات اللاتي يبدن موقفًا رافضًا يملن إلى أعراض انفعالية أكثر وتكيف أقل مع حالة الوضع . وكما زادت الأمهات برفض طفلهن المقبل يكون الحمل أكثر وبالأعلى ما يبدو .

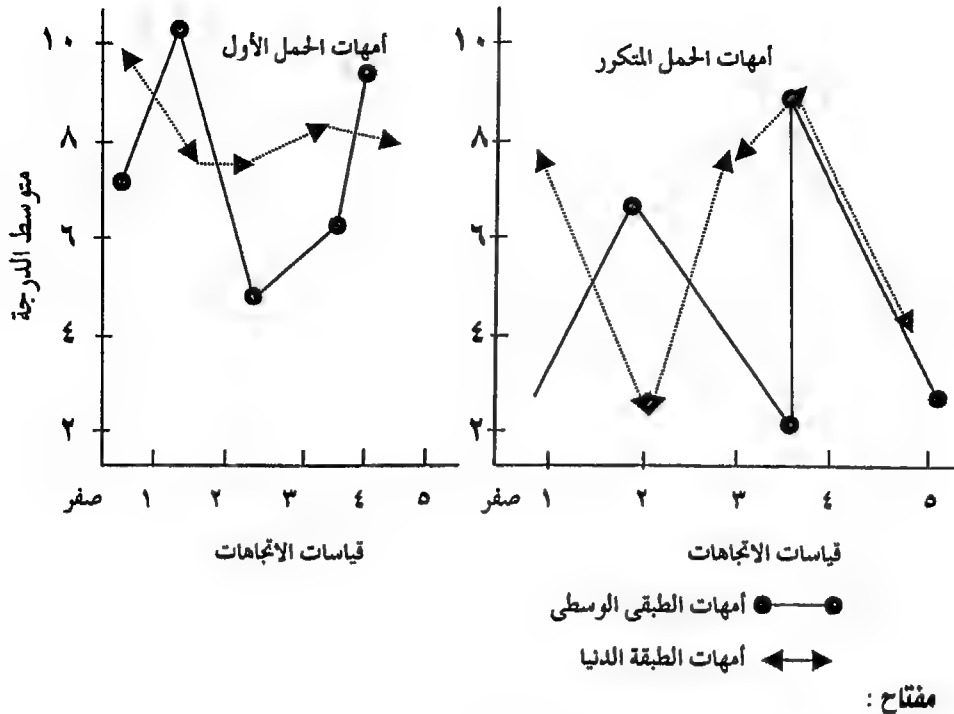
الجدول (٦-٥) فحص العلاقة بين اختبارات الورقة والقلم للأمهات . التكيف خلال الحمل والتقييم المعطى من قبل الطبيب المولد خلال عملية الحمل ومولد الطفل (Zemlick & Watson 1953)

المقياس	الأعراض الطبيعية	الأعراض العاطفية	التكيف مع الوضع
القلق (TAT)	٢٩ بدون دلالة إحصائية	٤٨	٥١
أعراض نفسية جسدية	٥٤	٧٥	٥٠
مقياس الاتجاه نحو الحمل	٢١ بدون دلالة إحصائية	٥٩	٥٤

من المهم ملاحظة أن تلك الأمهات لم يكن مضطربات انفعاليًا ولا أشخاص غير طبيعيين ، لاكن عصابيات أو متخلفات عقليًا ، ولكنهن في قليل أو كثير طبيعيات وأمهات بمعنى الكلمة ، ولديهن درجات مختلفة من القبول والرفض . وهكذا يمكن تحديد الأمهات غير الطبيعيات اللاتي يرفضن أولادهن .

قامت (Barbara A Doty, 1967) بمقارنة النساء الحوامل لأول مرة ونساء يحملن للمرة الثانية أو أكثر ، وقد انقسمت الأمهات إلى طبقة وسطى وطبقة دنيا من الناحية الاجتماعية والاقتصادية على أساس وظيفة الزوج ، وأوضحت النتيجة كما في الرسم البياني (٦-٥) أن الأمهات من الطبقة الدنيا أكثر اضطرابًا انفعاليًا ورفضات حملهن أكثر مما فعلت نساء الطبقة الوسطى . ومن ناحية أخرى فإن أمهات الطبقة الدنيا أبدين أعراضًا طبيعية قليلة . وكانت الأمهات ذوات الحمل المتكرر أكثر ميلًا إلى رفض الدور الأمومي من الأمهات ذوات الحمل لأول مرة ، مع إحساس نساء الطبقة الدنيا بأن دورهن أقوى ، وقد أبدت أمهات الحمل المتكرر خوفًا أقل من الحمل وولادة الطفل ، مقارنة بأمهات الحمل الأول وبعد أن جربن ذلك من قبل ، فقد كن أقل خوفًا ولكن لا يرحبن بمجيء طفل آخر وتحمل مسؤوليته .

وهناك تفسيرين للاتجاه السلبي بشكل عام بالنسبة للأمهات من الطبقة الدنيا اجتماعيًا واقتصاديًا وبيئيًا . الأول : كان وصول طفل إلى حالة اجتماعية واقتصادية صعبة أصلًا جاعلاً مشاكلها أكثر تفاقمًا ، والآخر : وليس بعيدًا عن الأول هو أن أفراد الطبقة الدنيا في العموم يسجلون نسبة من المشاكل الانفعالية من كل الأنواع أكثر من الطبقة الوسطى .



١ - الاضطرابات الانفعالية مما فيها الانزعاج والحزن .

٢ - الأعراض الجسدية للحمل .

٣ - رفض الحمل

٤ - الخوف من الحمل والولادة .

(الشكل ٦-٥) متوسط النقاط على مقياس التصرف السلبي تجاه مظاهر

الولادة لحوامل من الطبقة المتوسطة والدنيا ، وكلما كان التسجيل أعلى كلما كانت الأمور

المطروحة من الحوامل عند فحصهن سلبية (Doty, 1967) .

وقد أضافت مقاييس أخرى بالنسبة للأمهات وقارنت النتائج بأبحاث أخرى جرت في نفس الحقل . وقد لاحظت أن النساء اللاتي عبرن عن رفض الحمل كن أكثر احتمالاً لأن يظهرن مشاكل أكثر مع أطفالهن ، ويرى (Ferrera, 1960) أن لرفض الأم للحمل علاقة بالبكاء المتواصل للطفل ، ويمكن ملاحظة السلوك موضوع البحث من خارج الإطار . فالملاحظ الموضوعي وليست الأمهات فقط يلاحظ ذلك .

وأظهرت تحليلات دوتى غطين . مجموعة تكونت من أمهات متكررة الحمل من الطبقة الدنيا واللاتي رفضن الحمل ودور الأمومة وسجلن نقاط عالية على مقياس .

١- الاتجاه العدائي تجاه الطفل .

٢- عدم توافق للسلوك بشكل عام .

والمجموعة الثانية وتكونت من أمهات من الطبقة الوسطى يحملن للمرة الأولى وكن قلقات جدًا وخائفات من ولادة الطفل والحمل أيضًا ، وكن يملن إلى عدم الاستقلالية . ومرعوبات وقد يؤذين أطفالهن وما شابه ذلك .

تقليل الخوف والألم في الولادة :

مع استمرار الحمل يزداد اهتمام الأم بالمولود المنتظر . ولقد بذلت الحكومات جهودًا كبيرة في السنوات الأخيرة من أجل ترسيخ فكرها بوجهة النظر الصحيحة والنفسية والواعية تجاه الخبرة المطلوبة مع المولود. أقر طبيب التوليد البريطاني (Grantley Dick - Read, 1972) مؤلف كتاب « ولادة طفل من دون خوف » أنه إذا استخدم الأهل المنتظرين للمولود والأطباء الطرق الصحيحة فإن نسبة مئوية صغيرة من الولادات تكون معرضة للمضاعفات ، وليس لدى ٩٥٪ من الأمهات عجزًا طبيعيًا يمنع من ولادة أطفال طبيعيين . وقد تمسك بفكرة أن الخوف هو المسبب الأساسي للألم في عملية الولادة التي تحدث بطريقة طبيعية .

تعتبر عملية ولادة الطفل عملاً صعباً ولكنها ليست تجربة مخيفة ، وقد أشار إلى أن اختلاط الأمر بين ولادة طفل مع الألم ينتج عنه مشاعر سلبية تؤدي بالأم إلى اعتبار عملية الولادة كمحاكمة تعذيبية مخيفة . وقد رفض مقولة أن « رفاهية » الحياة الحديثة هي التي جعلت هذه الأمور صعبة على أساس أن صحة الأم في الوقت الحالي على مستوى عال أكثر من أي وقت مضى ، ويقول إن الخوف يمنع التوازن بين الجهود والراحة ، وبالنتيجة فإن تعليم الأم الطرق الصحيحة من أجل الراحة تعتبر ميزة كبيرة .

وقد أقرت كل الأمهات اللاتي تبعن وصفة ديك أن عملية الولادة أصبحت تتحرك بعمق في وجدان الأمهات . ومع أن ريد أنتج تقريراً رائعاً يختص بقيمة طريقته واكتسب مساعدات مهنية متعددة وآراء تحمسه من عدة أمهات فإنه من العدل إضافة أنه لم يقبل كل الخبراء بآرائه .

وتشبه طرق ديك - ريد التي اقترحها أولاً عام (١٩١٤) تلك التي وضعها (Fernand Lamaza 1970) والذي استعمل طريقة منهج الوقاية النفسية ، أى (التحضير لولادة طفل) وتركز على الطرق المعهودة والتي تتطلب من الأم المتوقعة طفلاً أن تمارس تنفساً عميقاً عن طريق تقلص عضلات البطن وذلك تحضيراً لعملية الولادة .



يزداد التفهم والقبول والمساندة الانفعالية إذا ما اندمج الوالدان في التدريب على « ولادة طبيعية » وأنشطة اجتماعية أخرى تساعد في التعامل مع المشكلات التي تظهر قبل وبعد الولادة

وقد شجع بعض أطباء الولادة الآباء والأمهات المتوقعين للحدث أن يكونوا مشتركين في مجموعة تتلقى التدريب باستمرار ولكنها تقترح أيضاً طرقاً للمساندة الانفعالية وحتى العلاج السريع . وهناك إجراء يدور في مصلحة هذا الموضوع وهو مستشفى مجهز بما يلائم الأم التي تود الاعتناء بمولودها الجديد في غرفة لها بالمستشفى أكثر أهمية من أن تضعه في عيادة وتزوره من وقت لآخر في حالة الرضاعة ، ويعنى هذا إجراء إعادة تنظيم التسهيلات الطبيعية . وتحقيق أهمية التعامل مع الأم والطفل من الناحية الطبيعية والنفسية كوحدة واحدة قبل وبعد الولادة .

ولادة الطفل

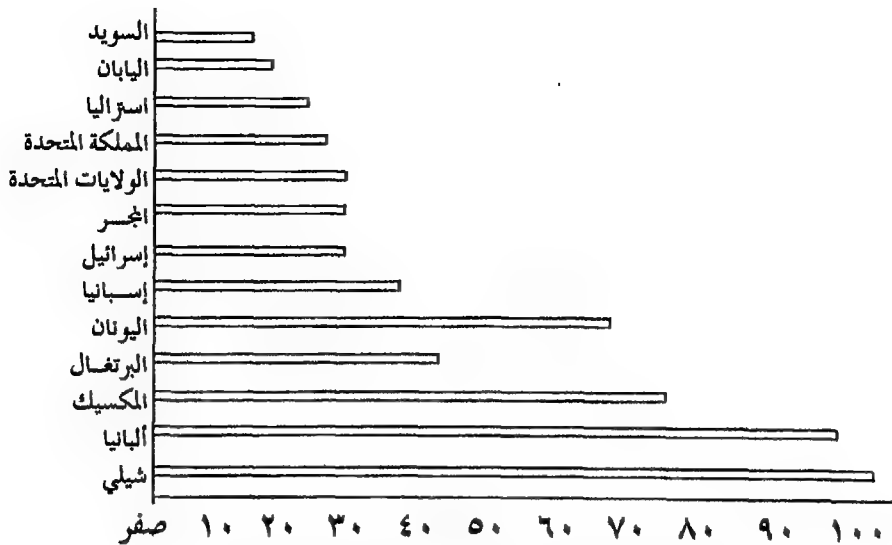
تتم ولادة الطفل الكامل النضج بعد ٣٨ أسبوعًا في المتوسط وقد يزيد أو يقل عن ذلك من أسبوعين إلى ثلاثة . وإذا ما سارت الأمور كما يجب فإن الولادة تتم بصورة طبيعية ودون خطورة على الأم والطفل في معظم الحالات .

وخلال الفترة بين ١٩٢٥ و ١٩٣٥ كانت نسبة ٦ إلى ٨ ٪ من نساء أمريكيات يمتن أثناء الولادة ثم نقص المعدل إلى ٢,٥ ٪ ، إذا قارنا نسبة وفيات الأطفال فهي تسير إلى التقدم الكبير الذي حدث في مجال الطب ، وقد توفي ١٠ ٪ من أطفال أمريكا المولودين حديثًا خلال أول سنة من حياتهم في سنة ١٩١٥ . ثم نقصت النسبة إلى أقل من ٢ ٪ خلال أول سنة . إن معدل الوفيات من الأطفال الأمريكيين ما يزال أعلى منه في الدول الاسكندنافية واليابان وأستراليا والمجلز ، وكما يوضح الرسم (٥-٧) فإن معدل وفيات الأطفال من غير البيض في الولايات المتحدة هي حوالي ٥٠ ٪ أعلى من وفيات البيض .

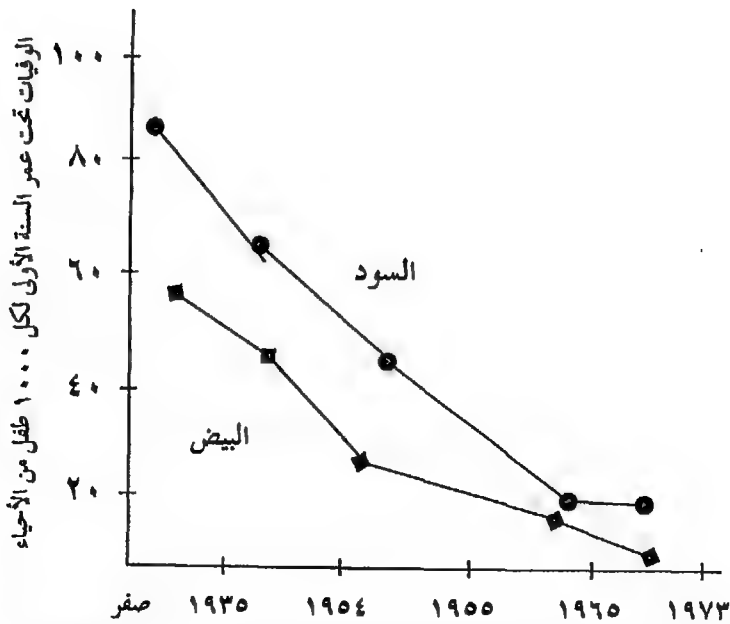
تقدير صحة المواليد الجدد :

خلال العقدين الماضيين استخدم المختصون بشؤون المواليد الجدد نظام النقاط الذي وضعته (Virginia Apgar, 1953) ، والذي يتكون من مجموع التقديرات على مقياس خماسي ذو ثلاث نقاط لحديثي الولادة ، ويشمل قدرتهم على التنفس وحركة العضلات وسرعة القلب ورد الفعل عند الإثارة واللون (من الرمادي إلى الأحمر) .

يبدأ مقياس أبجر في الاستعمال بعد الولادة مباشرة وله قدرة من التنبؤ ، ويقدر ما يكون الأطفال والرضع هم المعنيين بالأمر . وقد قام (Serunian and Broman, 1975) بتسجيل مقياس أبجر لمجموعة من ٣٥٠ طفلًا وتبعهم حتى عمر ثمانية أشهر . وأوضحت نتائج الفحص أن هؤلاء الأطفال والذين أخذوا درجات عالية عند الولادة قد حققوا قدرة عالية في الحركة البدنية والنمو العقلي أكثر من الذين تلقوا درجات أقل على المقياس ، وكان تقدير الوفيات ذو مدلول أعلى بين الأطفال الذين حصلوا على درجات أقل على مقياس أبجر .



الشكل (٧-٥) معدل وفيات الأطفال من عينات ممثلة لكل بلد
حسب مراحله الصناعية المختلفة (مؤتمر البيت الأبيض حول الأطفال ١٩٧٠)



الشكل (٨-٥) معدل الوفيات لغير البيض والبيض من الأطفال في الولايات المتحدة من سنة ١٩٣٥ وحتى
١٩٧٣ (مكتب الولايات المتحدة للإحصاء ١٩٧٥)



فحص أجبر للمواليد بعد الولادة مباشرة. وهنا تفحص المختصة المولود الجديد بعد أربع ساعات من الولادة وتأخذ القراءات عن نبضات القلب وهي واحدة من خمسة قياسات تؤخذ عند الفحص .

وقد أشارت أبحاث أخرى إلى أن درجات Apgar كانت ذات مجالات واسعة في القدرة التنبؤية ، وقد وجدت Nancy Edwaers 1970 ارتباط إحصائي موجب لمقياس Apgar بعد دقيقة وخمسة دقائق بعد الولادة كما أوضحت درجات ارتباط إحصائي موجب مع التكوين الإدراكي والذكاء وهذا يوضح الدلالة للعلاقة بين الوضع الفيزيائي (الطبيعي) عند الولادة والتطور المعرفي في السنوات الأولى للطفولة .

وما تقترحه هذه الدراسات أن مقياس Apgar يوضح الحالة الطبيعية العامة ومستوى الطاقة الذي يميز الطفل والذي يمكن تقييمه بسرعة بعد الولادة مباشرة ويمكن استعماله كمؤشر للتنبؤ بالوضع الطبيعي المتوقع ، وكذلك التطور المعرفي المستقبلي لشهور أو لسنوات مقبلة .

يميل السلوك الإنساني كما لاحظنا سابقاً لأن يكون متماسكاً بالعموم ، ويمتلك الطفل ذو المستوى الصحي تحت المتوسط عند الولادة فرصاً أقل من المعدل في النمو .

تأثير العقاقير المخففة للآلام عند الوضع :

لقد جرى الاهتمام بموضوع التأثيرات الناتجة عن العقاقير المخففة للآلام أثناء الوضع على الجنين في الفترة الأخيرة . وكانت هذه العقاقير تقدم إلى الأمهات خلال فترات من عملية الولادة . ومن الصعب تحديد العلاقة الدقيقة بين أي من العقاقير الموصوفة للأم وتأثيرها على المواليد الجدد ، وذلك لأن كمية وأنواع العقاقير تختلف من حالة إلى أخرى ، أضف إلى ذلك أن الأمهات اللاتي يواجهن أصعب عمليات الولادة هن اللاتي يتلقين العقاقير الأكثر قوة ، ولهذا فإنه من الصعب تحديد السلوك النموذجي الظاهر في أطفالهن أهو نتيجة لتوتر طبيعي (تأثير مضاعفات عملية الوضع) أم نتيجة العقاقير .

وبالرغم من صعوبة هذه الأبحاث فقد تجمعت بعض المعلومات حول تأثير العقار على بعض أنواع العيوب السلوكية ، وقد لوحظ أن الأمهات اللاتي تلقين جرعات كبيرة من العقار مسلمات أكثر من غيرهن (Brown et al, 1975)، وقد استعمل « الكسندر وفيتش (١٩٧٤) » طريقة « برازيلتون (١٩٧٣) » لتقييم المواليد الجدد لتحديد تأثير سبعة عقاقير خلال أول شهر من حياتهم ، ويتكون المقياس من ١٣ نقطة مسجلة في الجدول (٢-٥) ويوضح الجدول أن تعود الأطفال على وجود المثير أو التوجيه والاحتضان والتحرر من التوتر والتبسم له علاقة عكسية مع كمية العقار الذي تتناوله الأمهات . كانت آثار اثنين من المتغيرات وهما: التحرر من التوتر والتبسم واضحة بعد مرور شهر على الولادة .

ومعظم السلوك المشار إليه في الجدول (٢-٥) واضح تماماً ، ولكن التعود يستحق عناية خاصة ، وهذا السلوك هو رد الفعل الذي يوضح « التأقلم الحسي » وميول الكائن ليكون أقل استجابة للمثير المستمر ، والطفل قد يتأخر في النمو حيث لم يتعود أو بمعنى آخر « وصل إلى التجاهل » عند تكرار صوت الجرس المستمر ، ولكنه بدلاً من ذلك يتجاوب مع الجرس المتقطع كما فعل في أول مرة . وهكذا فإن احتواء « التعود » في أي كشف للمبقييس في مفاضلات المواليد الجدد يكون مفيداً .

إن حقيقة أن وصف العقاقير المسكنة للألم والمستخدمه خلال عملية الولادة تؤدي إلى إنتاج مواليد نوعاً ما سلبيين وهي مسألة تعني كلا الأبوين المنتظرين مولودهما المقبل وكذلك الطبيب المختص أيضاً .

ولكن القرار بإعطاء العقار المسكن يجب أن يضع في الحسبان عوامل أخرى منها التأثير على الأم وربما على الطفل أيضاً إذا ما كانت فترة الألم طويلة خلال عملية الوضع .

مشاكل المواليد الأقل وزناً عن المتوسط :

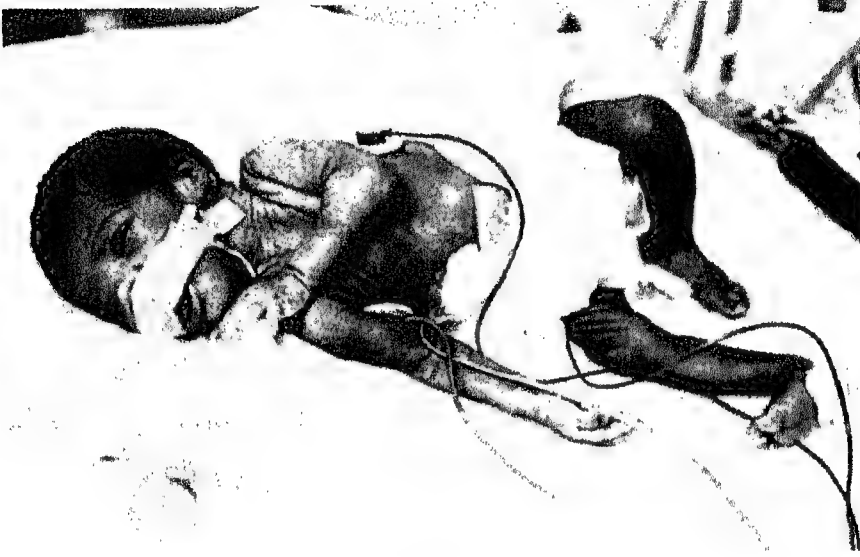
غالباً ما تؤدي البداية الضعيفة للمولود إلى مشكلات ، وقد أحصى (Danial and Wallace, 1970) المعلومات الخاصة بالمواليد ناقصي الوزن والذين يشار إليهم دائماً بعبارة « غير ناضج » ، والوزن الطبيعي للمولود عادة ٧ أرطال أو حوالي ٣,٣٠٠ جرام والأطفال ذوي الوزن ٢٥٠٠ جرام (٥,٥ رطل) يعتبرون غير ناضجين . ولكن أطباء الأطفال اعتبروا أن ٢٠٠٠ جرام هو مؤشر أكثر دقة على عدم النضج وقد استنتج كابوتو وماندل أن الولادة المنخفضة الوزن من المحتمل أن تعني تلقاً عصبياً أو فيزيولوجياً . والأطفال ذوي الأوزان المنخفضة :

الجدول (٣-٥) العلاقة بين الأدوية المقدمة من طبيب الولادة إلى الأم وسلوك الطفل وهي مرتبة حسب مقياس « برازيلتون » لتقييم المواليد (Aleksandrowez, 1974) .

القوة في العلاقة* يومياً بعد الولادة				السلوك
اليوم الثامن والعشرين	اليوم السابع	اليوم الرابع	اليوم الأول	
+	؟	+++	+	الفشل في التعود على صوت الجرس
+	++	+	؟	الفشل في التعود على الوخز
+	+	×	+	الفشل في التوجه صوب عامل التحفيز
صفر	+	؟	++	نقص الاحتضان (حتى اليوم السابع فقط)
++	+	+	صفر	(حتى اليوم الثامن والعشرين)
+++	+	صفر	+	الفشل في التيسم

* (صفر) لا شيء ، (؟) خفيف جداً ، (+) خفيف ، (++) معتدل ، (+++) مرتفع .

- ١- قد يسجلون درجات منخفضة على مقياس الذكاء .
- ٢- قد يكونوا بين المواليد المصنفين بالتأخرين عقليًا أو الذين يوصفون ناقصي القدرات المختلفة .
- ٣- قد يرسبون في المدرسة الثانوية قبل التخرج .



يتعرض المولود غير الناضج بسبب ولادة ذات وزن منخفض لعدة مشاكل أكثر من الطفل الناضج والمتكامل ، والأسلاك الموصولة إلى هذا المولود بقصد مراقبة التنفس وعمل القلب .

قد يميز سلوك هؤلاء الأطفال النشاط الزائد (تفاعل فائض - مكثف - ممزق) مع الصعوبة في النمو الطبيعي والمحرك السلوكي . وإذا كان وزن الطفل تحت المتوسط فإنه سوف يعاني من مشاكل أكبر من المشاكل العادية ، هل يعني ذلك أن الأكبر وزنًا هو الأفضل ؟ تجيب بعض الأبحاث المهمة بهذا الشأن على هذا السؤال بالنفي . وقد أثبت دراسة أن الأطفال الذين كانوا أكثر من ٤٢٥٠ جرام أو ٩ رطل و ٦ أونصات للذكور أو أكثر من ٤٠٠٠ جرام أو ٨ رطل و ١٣ أونصة بالنسبة للإناث يميلون إلى مستوى ذكاء منخفض عندما يكونون في السنة الرابعة من العمر (Babson et al, 1969) .

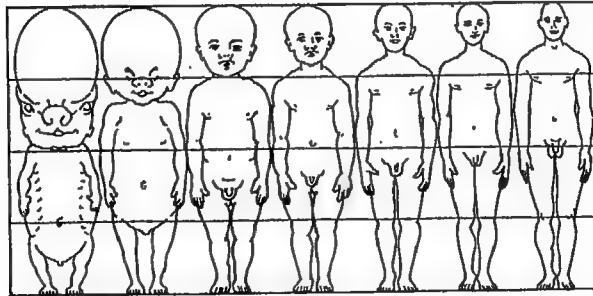
المواليد الجدد

تعني عبارة المولود الجديد لغويًا المولود للتو ، فتطلق على المواليد بعمر خمسة إلى سبعة أيام من حياتهم . وفرة المواليد الجدد تشكل الأسس الخاصة بالسلوك التي يقاس عليها التأثيرات المستقبلية للنضج والتعلم .

الشكل الجسماني الطبيعي وتناسقه :

قد تصاب الأم بنوع من الصدمة عند النظرة الأولى إلى وليدها النحيل الأحمر اللون حتى بعمر الشهرين ، والجسم ككل هو (٢٠/١) من طول وحجم الراشد ، ويبلغ حجم الرأس ربع حجم الجسم وذلك مقارنة بنمو رأس الراشد مع جسمه هو بنسبة السبع .

يبين الشكل (٩-٥) المواليد الجدد وأشكالهم بصفة عامة ، فعند الولادة يكون الوزن ٧ أو ٨ رطل والطول (٢٨) بوصة والمتوسط هو من ٣ إلى ١٦ رطلاً ومن ١٧ إلى ٢١ أو ٢٢ بوصة ، ويزيد الذكور بمقدار ١٪ عن الإناث . والمواليد لأبوين من مستوى اجتماعي اقتصادي مرتفع في أنحاء مختلفة من العالم أثقل ٦ إلى ٩ أونصات من المواليد لوالدين من الطبقة الدنيا (Mereditr, 1975) .



٢٥ سنة ١٢ سنة ٦ سنوات ستان مولود ٥ أشهر شهرين (جتن)

شكل (٩-٥) : التغيرات في شكل الجسم قبل وبعد الولادة

الحاجات الطبيعية : الجوع والعطش

يعبر المولود الجديد عن عطشه وجوعه بالبكاء والتحرك دون هوادة حتى يطعم أو يسقى . ويميل بعدها عادة إلى الهدوء ثم النوم ، إن أهم دورة في حياة المولود هي دورة الطعام والنوم فهو لا يهدأ عند الجوع ، ولكنه يهدأ أو ينام عند الإطعام .

يحتاج المواليد الأصحاء الطعام كل ثلاث ساعات تقريباً، وقد أشار (Gasell and Ilg 1949) إلى أن المواليد يحصلون على سبع أو ثمان وجبات من الطعام يومياً . ومع ذلك فإن هناك فروق فردية . وبعض المواليد يجوعون في خلال فترة قصيرة لا تزيد عن ساعتين ونصف الساعة ، بينما البعض الآخر يجوع بعد خمس ساعات . أضف إلى ذلك أن المواليد الجدد الذين يُبينون دورة محددة ثلاث ساعات مثلاً قد يكون لديهم فترة فاصلة أو أقصر أو أطول من الفترة الفاصلة المعتادة .

ولن ندهش إذا عرفنا أنه يمكن معرفة الاختلاف بين المواليد في عدد مرات الإطعام وبين المولود نفسه من وقت لآخر . فقد أطعم أحد المواليد عند طلبه للطعام كل يوم بين اليوم الثاني واليوم العاشر من حياته ، وتبين أنه في أحد تلك الأيام قد طلب الطعام إحدى عشر مرة ، ولكن في اليوم التالي ست مرات فقط ، ومع ذلك فإن هناك ميل لأن يكون ذلك نوع من المثابرة كما تبين من حقيقة أن هذا المولود نفسه كان يطلب الطعام خمسة أيام كل تسعة أيام تسع مرات (Simsorian and Mc Lenden, 1942).

أشار (Pratt, 1930) إلى أن إطعام المواليد الجدد يشير إلى ثلاث نشاطات :

- ١- توجه الفم - الرأس : الملاصقة لوجنة الوليد يجعله يلتفت برأسه تجاه الطعام يتبعه فتح للفم وحركات مص .
 - ٢- تآرز فعل الشفة مع الفم والاتجاه إلى فتح الشفة لتلامس الحلمة .
 - ٣- حركات المص والبلع والتي تكون تناغماً والبلع يوازن وقعه بناءً على المص وتبدو أهمية هذا التلائم على التنفس ، بحيث أن التنفس لا ينقطع خلال هذه العملية التناغمية مضاعفاً إليها فعالية تحف عند بداية المص وبعدها يصبح المولود نسيباً أهذا .
- وعند ملاحظة سلوك المولود يوماً بعد يوم تجد أن الجوع والعطش ليس في الحقيقة إلا انعكاس . ومع أنه يركز على نمط الانعكاس ، فإن المص يتأثر بالدعم المتكرر لتأمين

الغذاء . فإذا لم يتم إشباع جوع الأطفال وعطشهم بسرعة كبيرة ، ترتفع التوترات وتزيد حركة الجسم ونشاطه .

النوم :

يعتبر النوم نوع من السلوك الذي يتم استجابة لحاجات النسيج التكويني للجسم ، وفي كل يوم نميل إلى التفكير في النوم كغياب للسلوك ، ولكنها في المعنى النفسي نوع من السلوك المختلف في مدلوله عن سلوك اليقظة . وتظهر الملاحظات عن المواليد أنهم يمضون حوالي ٢٠ ساعة من وقتهم في النوم وإنهم يقللون الوقت تدريجيًا إلى حوالي ١٦ ساعة فقط .

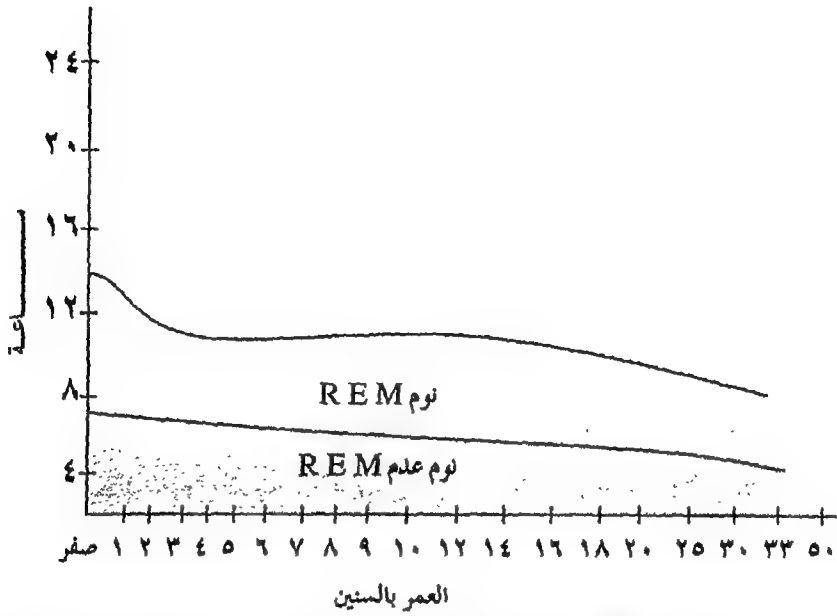
وتستمر كل فترة لثلاث ساعات وقد يكون هناك فترة ثمان أو سبع ساعات خلال ٢٤ ساعة (Gesell and Ilg, 1949) ، وخلال هذه الفترة من النمو فإن الطفل الصغير يكون غير واع أو منتبه لأي تمييز بين النهار والليل .

ومع إننا نميل إلى الاعتقاد بأننا نسيًا هادئين ومستريحين خلال النوم الطبيعي ، تُظهر الملاحظات أن هناك مستويات متعددة تتدرج بين اليقظة والنوم ثم بعمق كنوم الغيوبة ، وفي أحد المراحل الوسيطة فإن عيوننا تتحرك بسرعة من ناحية لأخرى تحت الجفون . وهي ظاهرة يمكن تسجيلها بواسطة أدوات كهربائية حساسة . وهذه الحركة السريعة للعين (Rapid eye movement) أو نوم حركات العين السريعة (R E M) مرحلة يكون فيه الحلم قد حدث وبدأ يأخذ دوره برد الاعتبار ولإصلاح العملية الطبيعية والتي تجري في الجسم . يؤكد أحد الباحثين أن هناك حاجة إلى الحلم حيث أن الشخص الراشد لا يستطيع أثناء الإيقاظ أن يغمس في النوم المليء بالأحلام في ليلة معينة وقد يتورط في نوم أكثر من (R E M) في ليال أخرى (Dement, 1960) .

يمضى الرضع نسيًا وقتًا أطول في النوم الذي يركون فيه أعينهم أكثر من البالغين . كما يمضى المواليد الجدد وقتًا أطول في هذا النوم من الرضع . وقد بينت الملاحظات أن كمية الوقت المستهلك في النوم يقل مع الوقت ، ويقدر التناسب الخاص بالنوم المبذول في مرحلة (R E M) بخمسين في المئة وهذه النسبة تنحدر بسرعة ثم تستقر على مستوى حوالي ٢٠٪ بعد السنة الثالثة من العمر ، (Roffwang et al, 1966) .

الحاجة إلى الأوكسجين :

إن القدر المناسب من الأوكسجين مهم جدًا من أجل حفظ الحياة ، والحاجة للأوكسجين عند الوليد الجديد مكثفة جدًا ، لأن استنشاقه الضروري لعملية التنفس لا يكون ثابتًا عند وقت الولادة . وخلال بضعة أيام فإن مستواه في جسم المولود يصبح ملائمًا للحاجات العادية .



شكل ١-٥ التغيرات في متوسط كم النوم المصحوب وغير المصحوب بالأحلام في أثناء الحياة
(Rogguarg) Muzio and Dement, 1966

تعمل آلية التنفس عند المولود الجديد جيدًا على وجه العموم ، وتقل احتمال أن يقع فريسة للموت المفاجئ بسبب توقف التنفس بين عمر شهر وسنة . وفي الوقت الحالي لا يملك أحد أدنى فكرة عما يحدث للطفل الذي يبدو صحيحًا جسديًا عندما يتوقف عن التنفس لمدة عشرين ثانية أو أكثر . وهناك من يقول بأن معظم تلك الوفيات ظهرت عندما يستطيع الطفل النوم خلال الليل بدون طلب للطعام (Marx, 1975) .

الحاجة إلى المثير :

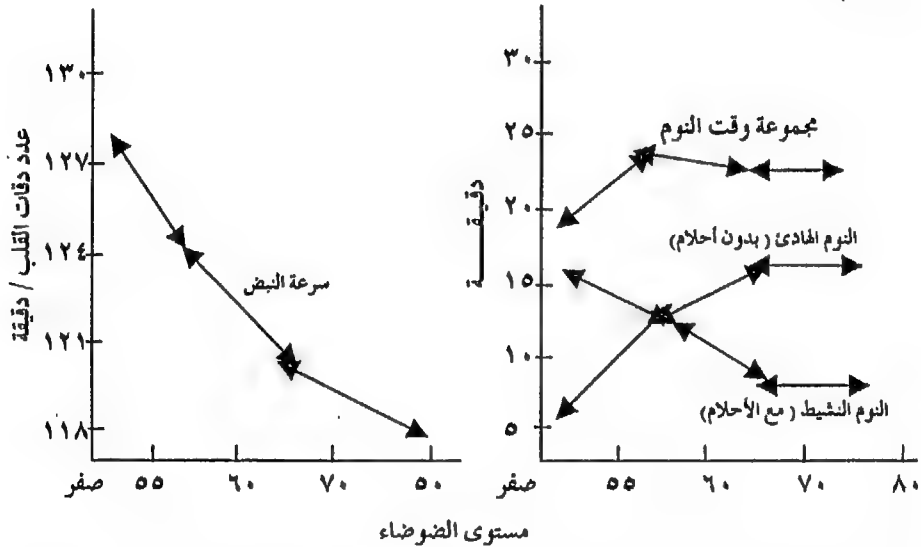
يشترك الحيوان مع الإنسان في الحاجة إلى المثير ، وسبق أن ناقشنا الحاجة إلى اليقظة في الفصل الرابع ، وذكرنا الدراسات الدالة على أن المواليد الجدد يفضلون إلى حد ما المثير القوي أكثر من المثير اللطيف ، وتوضح الحاجة الملحة إلى المثير في إحدى الدراسات حيث أن خمسة من المولودين أقل من الوزن الطبيعي قد مُسّد عليهم بلطف لمدة خمس دقائق بالساعة وفي كل ساعة من ساعات اليوم ولمدة عشرة أيام ، وذلك منذ اليوم الأول للولادة وهذا التمسيد قد تم من قبل ممرضة أو مساعد، حيث كان يفرك رقبة كل واحد من المواليد. وكذلك الظهر والذراعين وأخذت مجموعة من خمسة أطفال ناقصي الوزن في المستشفى ، كمجموعة ضبط فأظهرت النتائج أن أطفال الدراسة كانوا أكثر نشاطاً من أولئك الذين يمثلون مجموعة الضبط . وازداد وزنهم إلى الوزن الطبيعي بسرعة أكبر من الآخرين ، أضيف إلى ذلك أن الطبيب الذي لم يكن على علم بما يجري عن نوعية التجربة قد وصف أطفال مجموعة الدراسة بأنهم صحيحي الجسم أكثر من الآخرين من ناحية الحجم ودرجة النمو ، وذلك عندما فحص كلا المجموعتين بعمر سبعة وثمانية أشهر (Solhoff et al, 1969).

وتفيد حقيقة أن يستجيب الأطفال في المجموعة التجريبية بطريقة جيدة للإثارة اللمسية بأن هذا المثير يمثل حاجة ملحة . وفيما يخص هذا الموضوع افترض (Salk, 1960) أن المواليد الجدد يفتقدون استماع أصوات ضربات قلب الأم ، ولذلك قام بطريقة لبث الصوت الخاص بضربات قلب الإنسان بالدرجة العادية لعدد ١٠٢ من المواليد الجدد لمقارنتهم بمجموعة ضبط مكونة من ١١٢ مولود لا يستمعون لهذا الصوت ، فتبين أن مواليد المجموعة الأولى قد اكتسبوا أوزاناً بسيطة ، وأن المواليد في مجموعة الضبط قد فقدوا أوزاناً .

وقد تابعت (Yvonne Brackbill) أبحاث سالك الذي اكتشف أنه ليس هناك اختلاف في المواليد بين التأثير لضربات القلب وأنواع أخرى من الأصوات . وقد لاحظت براكبييل مع ذلك أن الأطفال سيكون أكثر عندما لا يكون هناك صوت من أي نوع ، ولهذا قامت بإجراء تجربة يتعرض من خلالها الأطفال لأربعة مثيرات من أصوات عالية وأضواء لامعة ومضايقة بالملابس وزيادة في درجة الحرارة . وقد بينت النتائج أنه كلما زاد المثير شدة

كلما زاد نوم الأطفال وقلّ بكاءهم وكذلك قل النشاط الحركي والتنفس غير المنتظم وسرعة دقات القلب أيضًا (Brackbill, 1973) .

وفي تجربة لاحقة قامت براكبييل في ١٩٧٥ بتعريض المواليد الجدد إلى مستويات عديدة من الأصوات من أجل تقرير التأثير على سلوكهم في النوم واليقظة . وقد لوحظ المواليد لمدة ساعة في البداية في محضن عادي بحيث يكون معدل الصوت حوالي (٥٥) ديسيبل . ثم وضع المواليد في مكعب خاص حيث كانوا يسمعون تسجيلًا متكررًا لحديث هامس عن طريق جهاز الكتروني وبكثافة ٦٠ ، ٧٠ ، ٨٠ (ديسيبل) كما في الشكل (١١-٥) الذي يشير إلى مستويات أعلى لأصوات لها تأثير مريح أكثر ، وعند ذبذبة ٨٠ (ديسيبل) بدأت دقات القلب في الإبطاء وازداد قدر الوقت المبدول بهدوء أو بنوم بدون أحلام بينما حدث انخفاض في الوقت المبدول في النشاط أو النوم المصحوب بالأحلام .



الشكل (١١-٥) العلاقة بين مستوى الصوت والمستويات الحقيقية في المواليد الجدد كما قيس من طريق متوسط ضربات القلب وكمية الوقت المبدول في النوم بالأحلام وعند النوم بدون أحلام (Brackbill, 1975)

ومع أن الفهم العام يلمي علينا أنه كلما كان المثير أكثر شدة كلما كان الانزعاج أكثر . إلا أن دراسة براكبييل أثبتت أن العكس صحيح وأن زيادة شدة المثير تسهل النمو الصحي خلال أوقات معقولة بالطبع ، ذلك لأن المثير قد يصل إلى درجة يعتبر فيها مزعجاً

أكثر منه مريحًا . ومن المنطقي استنتاج أن المثير عند درجة معينة يعتبر مُرضيًا لأنه يلبي حاجات نفسية أساسية وضرورية .

وتشير الدراسات أيضًا إلى أن المولود الصغير يتجاوب مع الإثارة للمنطقة التناسلية . فإذا كان الطفل في نوبة بكاء فإن الإثارة في هذه المنطقة تميل إلى إسكاته . وقد اكتشف (Lutsman, 1956) أن الأطفال المولودون حديثًا كانوا حساسين جدًا إلى الإثارة اليدوية وإثارة ضغط الهواء في المنطقة التناسلية .

وتبين في دراسة أخرى حيث تمت ملاحظة تسعة أطفال ذكور لمدة ثمان ساعات ونصف متتالية في اليوم ولمدة عشرة أيام ، وقد لوحظ الانتصاب مرة على الأقل كل يوم في سبعة مواليد جدد وأظهر الاثنين الآخرين نفس السلوك عند اليوم الثامن واليوم التاسع ، وحدثت هذه الاستجابات بشكل مبدئي عن طريق المثير الداخلي مثل المص القوي أو امتلاء المثانة بالبول التي قد تؤدي إلى نفس الاستجابة .

وقد لوحظت أكثر الاختلافات الفردية في عدد مرات الانتصاب فتباينت من متوسط أربع مرات إلى ٣٥ مرة في اليوم ، وقد تحدد هذا الإحساس في المنطقة التناسلية وتبين أنه غير مثيرًا للسرور وكان متصاحبًا مع عدم الراحة من البكاء والقلق والتصلب في الأطراف ، وعندما توقفت عملية الانتصاب انقلبت الصورة وأصبح الأطفال أكثر هدوءًا وراحة وأصبح البكاء معدومًا تقريبًا (Halverson, 1943) .

وقد يكون الانتصاب تجاوبًا غير انتقائي عند اليقظة ، وذلك لأنه يمكن إحداثه أيضًا بإثارة مناطق حساسة أخرى من الجسم مثل الكف وباطن القدم والشفاه .

ويبدو أيضًا إمكانية إحداث الانتصاب بواسطة اليقظة التي تحدث عند النوم المصاحب للأحلام ، والظاهر حاليًا أن الانتصاب الذي يحدث للرجال والأولاد عند اليقظة من النوم ليس رد فعل لمثانة مملوءة بالبول كما يفترض عامة الناس ، ولكنه رد فعل مصاحب لنوم مليء بالأحلام (Williams et al, 1973) .

الاستجابات الحسية

رد الفعل للمثير البصري :

رغم أن كل أجزاء العين متكاملة فعليًا منذ الولادة إلا أن المواليد الجدد لا يبصرون إلا في مرحلة متأخرة . والكرة العينية صغيرة والعدسات واسعة ومكورة ولعصب الإبصار جزء فقط من الغلاف الدهني الأبيض ، وهو ضروري وملامم للإرسال العصبي . وإنه من الصعب الانبهار بعد ذلك من حقيقة كون بؤبؤ عين المولود يستجيب بكسل مع الأنوار الباهرة . ومع أن هناك تحسن ملموس خلال ٢٤ ساعة الأولى للحياة فإن الطول البؤري للعين يميل إلى الثبات عند سبع بوصات ونصف ، هكذا فإنهم لا يبصرون بطريقة واضحة أقرب الأجسام (Hynes et al, 1965) ، ومن المحتمل أن يكون المولود الجديد غير قادر على تمييز الألوان المختلفة .

وقد اكتشف (Fantz, 1963) أن المواليد الجدد يبصرون الصور باللونين الأسود والأبيض فقط ، مع عدم تمكنهم التمييز بين المثير المسطح والجسم ، كما يبدو أن لديهم ما يفضلونه فقد اكتشف (Nelson and Kessen, 1969) أن المواليد الجدد يميلون إلى النظر إلى الزوايا الحادة في المجسمات أكثر من نظرهم إلى الخطوط المستقيمة .

ويتجاوب المواليد الجدد مع درجات مختلفة من الإضاءة . فقد لوحظ أنهم يغلقون أعينهم لحظيًا في حالة الضوء المفاجيء أو عند رؤية الأجسام المتحركة باتجاه العين ، وخلال يوم أو يومين بعد الولادة تتم ملاحظة رد فعل إنسان العين (الاتساع أو الضيق في التجاوب مع الضوء) . وتكتشف حركات العين المختلفة وهي تتبع المثير أثناء التحرك العيني (الارتجاج السريع لتثبيت النظر يحدث عند القراءة مع البالغين ، والتناسق هو تحرك العينين مع بعضهما وتحرك الرأس باتجاه واحد . مع تحرك العين في الاتجاه المقابل) .

تستجيب حركة العين نتيجة لانعكاس في الشخصية أو على الأقل لكون أي جسم له حدود ، وعمليًا فإن أي مثير بصري إذا كان كثيفًا بشكل كاف سوف يحرك الدورة

الدموية والتنفس مثل التجارب عند الترويع الفجائي ، وهكذا فإن الانعكاس وكتلة النشاط هما رد فعل المثيرات النظرية .

رد الفعل للمثير السمعي :

تساءل الباحثون عن قدرة المواليد الجدد على السمع خلال الأربع والعشرين ساعة بعد الولادة . وتبين باستعمال أجهزة متطورة ومنهجية مثل جهاز رسم المخ الكهربائي أن للصوت تأثير على الجهاز العصبي للمولود لجديد (Kessen et al, 1970) ، ويمكن له أن يفرق أيضًا بين طبقات الصوت المختلفة من عمر يومين وصاعدًا (Hut et al, 1968) .

أجرى (Condon and Sander, 1974) سلسلة من التجارب المهمة قديمًا خلالها أفلامًا للمواليد عن وجود راشدين يتكلمون . وعند عمل مقارنة للفيلم صورة بعد أخرى من خلال تسجيل الكلام الخاص بالراشدين تبين أن المواليد الجدد يميلون إلى تناسق أجسامهم وحركاتهم على إيقاع الكلمات والأصوات .

وقد لوحظت نفس هذه الظاهرة عندما سمع المواليد الجدد أشرطة مسجلة للكلام أما باللغة الصينية أو الإنجليزية لكنهم لم يتجاوبوا لتسجيلات الحروف المتقطعة أو صوت الطرق (النقر) . ولا تثبت هذه المكتشفات أن المواليد الجدد قادرين على السمع فقط بل على المشاركة في التعامل الاجتماعي أيضًا حسب البيئة المحيطة . ويقترح Condon and Sander أن هذا التناغم المساهم في التفاعل الاجتماعي يجهز الأطفال من أجل الظهور كأعضاء متحدثين في مجموعة العائلة .

واكتشف (Marvin L. Simmer (1971 أن أطفال السبعين ساعة من العمر يكون عندما يسمعون الآخرين من المواليد يكون . وأكثر من ذلك فقد كانوا قادرين على إظهار أن هذا التجاوب كان بالتحديد ردًا على صوت البكاء كما تبين أن الأصوات غير المحددة بنفس الكثافة بما فيها الكمبيوتر المقلد لأصوات بكاء المواليد الجدد تثير قليلًا من البكاء .

وقد تابع (Sagi and Hoffman (1976 أبحاث سيمر باختبارهما للأطفال بعمر ٣٥ ساعة وحصلتا على نفس النتائج الأساسية . واستنتجا من دراستهما ودراسات سيمر

إمكانية الاستجابة الانفعالية كرد لفعل لا إرادي توترى وهذا توضيح غريزي . بينما هناك توضيح توافقي ، وهنا تكون ضرورة المزيد من الأبحاث من أجل تحديد أي من هذين التفسيرين هو المؤثر .

وأوضحت كلا الدراستين بالمصادفة أن المواليد الجدد من الإناث كن أكثر اعتناقاً للعاطفة الغريزية . فكن أكثر تجاوباً مع بكاء الآخرين من الذكور ، وهو اكتشاف يتعلق بأبحاث تبين طفلة في الرابعة من العمر أكثر اعتناقاً للعاطفة الفطرية ، وهكذا فإنها أكثر ميلاً إلى التعاون مقارنة بالأولاد الذكور من نفس العمر (Levine and Hoffman, 1975) .

رد الفعل للمثيرات الحسية الأخرى :

في استطلاع للأبحاث حول الاستجابات الحسية والادراكية عند الأطفال استنتج (Spears and Hohle, 1967) أن المواليد الجدد يستجيبون مع كل المثيرات إذا كانت ذات رائحة نفاذة . وتزداد الاستجابات بسرعة بعد ثلاثة أو أربعة أيام من العمر مع مثيرات أضعف .

يستجيب المواليد الجدد بشكل مختلف للحليب والماء ، وكذلك تحاليل تحتوي السكر أو الملح . ويميل محلول السكر في الماء إلى إثارة واستمرار عملية التجاوب (المص) . بينما يثير السائل المالح عملية المص . فهناك مع ذلك فروق شاسعة فردية بين المواليد حيث لوحظ (مص) الأصبع الإبهام أو الأصابع ككل أو اليد بعد فترة قصيرة من الولادة ، وهناك أيضاً صورة درامية لجنين يمص إبهامه وحتى قبل أول طعام (Kessen et al, 1970) .

ويتجاوب المواليد الجدد مع اختلاف تركيز السكر مثلما يفعل الكبار ، وعندما أعطى (Nowlis and Kessen, 1976) مواليد جدد (سكروز وجلوكوز) بأنواع مختلفة كان السكروز أكثر إثارة (للمص) من الجلوكوز ، وكلما كان المحلول مركزاً كلما زادت طاقة المص .

وقد توصلت أبحاث Spears and Hohle إلى إمكانية الاستجابة للضغط واللمس لدى الأطفال المولودين لتوهم . وحديثاً أمكن استعمال الصدمات الكهربائية الخفيفة والتي تجعل المدقق يقيس كمية المثير بدقة . وأثبتت النتائج أن كمية المثير تقل ظاهرياً بعد كل يوم

يلي الولادة ، وبمعنى آخر يستجيب الرضيع أسرع كلما قلت كمية الكهرباء ، ومع أن الأطفال يمتلكون تجاوبًا مختلفًا في درجات حرارة مختلفة فإننا نستطيع اعتبارهم قادرين على التمييز بينها . وتفترض إحدى الدراسات أنه لا قيمة للحليب الدافئ عن الحليب البارد . فقد استعمل الباحثون أطفالًا غير ناضجين من أجل الحصول على نتائج خاصة عن عملية تقدمهم . فأعطى الحليب على درجة حرارة الجسم الممنوح لسبعة عشر طفلًا ، بينما أعطي ستة عشر حليبًا مأخوذًا من الثلاجة مباشرة على درجة حرارة (٤٥) إلى (٥٢) فهرنهايت . ولم تبين الملاحظات عن المجموعتين على أكثر من ألفين رضعة أي اختلاف على درجة (فهرنهايت) لأولئك المتلقين للحليب البارد فلم يكن هناك اختلاف في اكتساب الوزن ، أو البكاء ، أو النوم أو تعدد مرات القيء (Holt et al, 1962) .

وتغيير وضع المولود يثير « التوازن » التجاوبي والذي من خلاله يحرك المولود نفسه حتى لا يكون بعيدًا عن التوازن . ومع أن الأجهزة الدموية والتنفسية تعطي بعضًا من المثيرات فإن ازدياد المثيرات الداخلية تأتي من خلال الأجهزة الهضمية وكذلك الأجهزة المخلصة من الفضلات مثل التبول والعرق .

الاستجابات الحركية

التصنيف الشامل :

هناك تمايزًا واضحًا بين الاستجابات الحركية والحسية تجاه المثير ، وهناك أيضًا لائحة من الاستجابات للمثيرات مثل العين والفم والجزع والأطراف .

١- (استجابات العين) : الفتح والإغلاق للجفون - إنسان العين - المتابعة البصرية والتنسيق بين الاستجابات للمثيرات البصرية .

٢- (استجابات الوجه والفم) : الفتح والإغلاق وتحريك الشفة - المص - لفظ الأشياء عن الفم - التثاؤب - والتكشير .

٣- (استجابات الحنجرة والبلعوم): البكاء والبلع والسعال والقيء والأصوات المختلفة والإمساك عن التنفس .

٤- (حركة الرأس): بارتفاع وانخفاض وإلى الجانبين والتوازن بينهما لتغيير وضع الجسم .

٥- (استجابات الذراع) : إقبال اليد وثني الذراع وضرب الوجه والقبض والحركات العشوائية .

٦- (حركة الجذع) : تقوس الظهر.

٧- (استجابات الأرجل والأقدام) : هز الركبة والرفس (الرجلين في نفس الوقت) والقفز (عندما يستطيع الجلوس والإقدام مساوية للأرض) وتحريك إصبع الرجل .

٨- (تناسق الاستجابات لأجزاء كثيرة من الجسم) : في وضع الراحة والنوم (طي الأرجل) قبضة مقللة الأذرع مستقيمة من الكتف والنصف العضدي للذراع متحرك عند زوايا متوازية حتى الرأس ، الوضع المرن (الطفل القادر على الاستقامة جلوساً) ويميل إلى الأمام ، الأذرع تمتد إلى الأمام والأرجل تشد إلى فوق (مشدود مهزوز - لا يستريح أثناء البكاء - زحف الجسم - يهز الجسم - الراحة الكاملة .) فرد الأذرع والأصابع - مد الأرجل ورمي الرأس إلى الخلف) .

وبالرغم من لائحة النقائص فإن مخزون سلوك المولود الجديد سوف يبقى مذهلاً ومتنوعاً . حيث أن الطفل كتلة من الحركات ، ويبدأ المولود الجديد حياته باستجابات عادة ما تكون معقدة وكثيرة .

الانعكاسات :

يطلق تعبير « انعكاس السلوك » على مجموعة التفاعلات الفيزيائية والتي لم تعلم أو تُنجز ولكنها تعني أكثر الوظائف الحيوية النابعة من عضلاتنا وأعصابنا وأعضائنا . وقد وصفنا بعضاً منها كتجاوب البؤبؤ للضوء والقبض أو الانعكاس الدارويني الحاصل عندما يلامس باطن كف الطفل هذه الانعكاسات (أو ردود الفعل) التي جذبت أكبر قدر من انتباه التلاميذ لسلوك الطفل ، وهي التي تميل بنا إلى حذفها من رصيدنا بعد عدة أسابيع أو أشهر وسوف نضعها هنا باختصار :

□ (الانعكاس المصّي): ويحدث عند ملامسة خد المولود وتظهر في الأطفال اليقظين مباشرة بعد الولادة، ويتحقق ذلك بارتباط المولود بتقديم الطعام له. ومنذ الأزل فقد فركت الأمهات والمرضات خد المولود الجديد من أجل استخلاص الانعكاس الجذري ، وهكذا يتم تشجيع إكمال المص وإتمام الوجبات بدون النعاس .

□ (انعكاس « بابنسكي ») : يظهر في شكل محدد مستمر بالارتفاع بإصبع القدم وذلك عند ضرب باطن قدم الطفل المولود حديثًا برقة . وعند عمر ستة أشهر عند تربيت باطن القدم بخفة يتولد الخناء لإبهام القدم إلى اسفل .

□ (انعكاس « بابكين ») : يظهر بناءً على ضغط باطن كف الطفل المستلقي على ظهره . مما يسبب إدارة الطفل بوجهه لأعلى ويفتح فمه .

فعندما يستلقي الطفل على ظهره فإن النفخ على جلده سوف يؤدي إلى أن يتصرف بالانعكاس كسولي (احتضائي) وإن أذرعتة ورجليه ستكون مستقيمة وظهره منحن ورأسه ملقى إلى الخلف ، وفي المرحلة الثانية من التفاعل يحضر يديه إلى منتصف الجسم في حركة ضم أو قبض ، وقد افترض بأن الانعكاس الظاهر بين الشهر الثالث والشهر الرابع له قيمة لاستمرارية حياة الطفل .

ويحدث القبض أو الانعكاس « الدارويني » عندما يكون كف المولود مطروق بخفة . وجد Myrtle Mc Graw في عام ١٩٤٠ أن قدرات الطفل لأن يتحمل وزنه بهذه الطريقة عالية نسبيًا في الأسابيع الأولى ، وبعد ذلك تنحسر إلى مستوى أقل بعد ستة أشهر . ولكنه يستطيع قبل عمر خمس سنوات أن يتحمل وزنه بطريقة التعلق وهي القدرة التي كانت عنده عندما كان في اليوم الأربعين من عمره .

وعندها يُحمل الطفل بين اليدين بحيث أن رجله العاريتين تلامسان الأرض سيقوم بحركة كأنه يخطو ، وهذا المشي هو انعكاس تقليدي يسقط بعد الأسبوع الثامن ولكن يمكن إعادته إذا ما دفع الرأس إلى الخلف . وقد أجمع بعض الباحثين على أن المولود عندما يحاولون (تمشيته) سوف يتعلم الكلام بعمر مبكر أكثر من الطبيعي (Zela 30 et al, 1972) .



عدد الاستجابات التي يبدونها المواليد الجدد تجاه المثيرات الحسية قد حددت جيدًا ويمكن التنبؤ بها .
 رد الفعل التلقائي حسبما هو مبين في الصورتين ويمكن استخلاصها من المولود يجعله مستلقيًا على ظهره
 ثم يضرب الفراش من حول رأسه فجأة سينتجيب الطفل حينها برفع يديه مفتوحتين للأعلى
 مع فتح الأصابع ويتبع ذلك مباشرة إعادة الذراعين إلى جانب الجسم وفي الصورة الثالثة
 انعكاس المص ويستخلص من الطفل عند لمسه قرب القم .

سوف يؤدي وضع المولود في الماء منكباً على وجهه إلى انعكاس السباحة ، إن المولود الجديد يسبح ورأسه إلى أسفل ويتنفس من فمه (Myrte Mc Graw, 1943) وقد لوحظ أن الانعكاس يتضح منذ الولادة ثم يتلاشى بسرعة ويبدأ التعثر غير المنظم والعناء بعد حوالي ١٠٠ يوم وأكثر الأطفال لا يمكنهم إعادة إجادتهم للسباحة مثلما أتقنوها كمواليد جدد إلا إذا استطاعوا تحقيقها بطريقة عادية من خلال التدريب أو التقليد .

التعلم عند المواليد الجدد :

يمكن الوصول إلى حقيقة احتياجات المواليد الجدد المختلفة للمثيرات المقترحة والتي تتيح التعلم من خلال التجربة ، وقد أعاد (Arnold J. Sameroff, 1971) النظر في الأبحاث واستنتج العامل التقليدي للتكيف .

يحصل التكيف التقليدي عندما يكون المثير مشروطاً ومحايداً ومتحدداً مع المثير غير المحايد وغير المشروط ، وفي حالة الكلب يصبح الحافز المحايد للشوكة الرنانة متحدداً مع (بودرة اللحم) وهكذا فإن أي منهما سينتج اللعاب كتجاوب . فالمثيرات مثل الشوكة الرنانة وأجراس الكهرباء المستعملة في العامل التكيفي للتجارب جديدة بالنسبة للمواليد الجدد وهم يتجاوبون دفاعياً بدلاً من إعطاء استجابات متجهة حيادياً أكثر . والآن ما الذي يجعل «تفاعل التجاوب» الموجه قائم على حالة اليقظة والتي هي أساسية للتكيف المشروط.

اقترح Sameroff فرضيات لشرح الصعوبة لإرساء التكيف التقليدي ، فإما أن يكون المولود الجديد غير قادر على التجاوب لتغيرات المثير أو أن يكون قادراً على التجاوب لتغيرات عامة ، ويجب أن يطور الطفل القدرة لإدراك المثير ، وتفترض الدراسات الأجدد أنه بإمكان المواليد الجدد عمل بعض التميز المبني في المثير ، وهكذا فإن السنوات القليلة المقبلة سوف تبين بعض التجارب مع التكيف التقليدي للأطفال .

ملخص الفصل الخامس

يحدث الحمل عندما تتحد الخلية القادمة من الذكر (الحيوان المنوي) مع البويضة التي تستمر في النزول داخل قناة فالوب قادمة من المبيض ، وتبدأ البويضة المخصبة بالانقسام وإعادة الانقسام فتصير (بلاستوسست) وتستمر بالحركة باتجاه الرحم وتتعلق بجداره وخلال أيام قليلة تصبح المشيمة هى وسيلة الاتصال غير المباشر بين الأم والكائن النامي ويتم تبادل الغذاء من خلالها .

وبنهاية الشهر الأول يبلغ طول الجنين $\frac{1}{4}$ بوصة ويصبح شكله مثل الهلال وله براعم ستصبح بعد ذلك الأطراف . وتتم عملية التطور بطريقة سريعة للغاية خلال الأسابيع الأولى . وبنهاية الشهر الثاني يصبح طوله $1\frac{1}{4}$ بوصة وبين بعض الملامح الإنسانية ، وعندما يصبح الجنين بعمر سبعة أشهر يصبح طوله ١٦ بوصة ويزن ثلاثة أرطال ، ويمكن أن يحيا بظروف ملائمة وبيئة ملائمة المناخ إذا ما ولد قبل أن ينضج تمامًا عند هذه المرحلة .

ويميل الأطفال المولودون لأمهات محرومات اقتصاديًا إلى النقص في الوزن ، ربما لأن تغذية الأم تكون دون المعدل الطبيعي ، وبسبب الوزن المنخفض أو عدم النضج ، يسجل الأطفال نسبة مرتفعة من الوفيات أكثر من الأطفال تامي النضج . وتعرض الأمهات اللاتي يعشن في بيئة فقيرة إلى بعض العدوى التي قد تنتج عيوبًا خلقية وقد تسبب تخلفًا عقليًا أو عمى وصمم في الأطفال . ويؤدي الاستعمال العادي للمخدرات بواسطة الأمهات الحوامل إلى التأثير السلبي على الأجنة .

وتحصل الحوامل المدمنات على التدخين على عيوب غير عادية في الأجنة ، ويحدث ذلك أيضًا عند استعمال (تاليدو مايد) والتعرض المفرط لأشعة (x) وعدم التوافق في عامل الدم (RH) . ويمثل الحمل أزمات متطورة في حياة المرأة ويؤثر على العلاقة بين الأم والطفل لاحقًا ، وتشير دراسة (Doty) إلى أعراض طبيعية أكثر في الحوامل من طبقات متوسطة عن الحوامل من الطبقات الدنيا ، ولكن اتجاهاتهن في العموم أكثر إيجابية .

وتكون اتجاهات الأمهات اللاتي يلدن لأول مرة أكثر إيجابية من الأمهات اللاتي يلدن للمرة الثانية ، يقول الطبيب البريطاني أخصائي الولادة (Dick Read) إن ولادة الطفل لا بد وأن تكون أقل ألمًا وإن عقاقير تخفيف الآلام غير ضرورية ، وذلك إذا ما مارسته الأم دون خوف وهي نصائح أعطيت للحوامل في عملية التدريب على إرخاء الأعصاب كليًا (Ferdenand La Mize) .

وقد قلّت نسبة ولادة الطفل الميت بشكل ملحوظ خلال الخمسين سنة الماضية . وبالرغم من أن نسبة وفيات المواليد في الولايات المتحدة متدنية فهي أقل من ذلك في بلاد صناعية أخرى ، كما أن نسبة الوفيات من غير البيض أكثر منها لدى البيض .

ويمكن تقييم الحالة الطبيعية مباشرة بعد الولادة بواسطة فحص (Apgar) ، وهو اختبار يترابط مع مقياس النمو خلال شهور أو ربما سنين مقبلة . ويشير مقياس (برازيلتيون) للولادات إلى أن هناك علاقة بين الجرعة المخففة للألم من العقاقير المعطاة للأمهات خلال عملية الوضع وبعض درجات الكسل أو نقص في الاستجابات في الأطفال خلال الأيام والأسابيع الأولى .

وخلال الخمسة أو السبعة أيام الأولى من حياة الطفل فإنه يشار إليه كمولود جديد . ومعدل وزن المواليد الجدد سبعة أو ثمانية أرطال وطول المولود حوالي (٢٠ بوصة) ورأسه حوالي (ربع حجم جسمه الكامل) ، ويقدم الغذاء إلى المولود الجديد حسب البرنامج بمعدل سبع أو ثمان مرات في اليوم ، ولكن هناك مع ذلك تنوع في البرامج للأفراد من المواليد كما هو بين الأطفال أيضًا . ويمضى المواليد الجدد ($\frac{5}{4}$) من وقتهم في النوم خلال اليوم ، ونصف معدل نومهم يتزامن مع تسارع العين في التحرك تحت الجفون المغلقة (REM) ، ويميل كمية الوقت المبذول في النوم إلى النقصان بسرعة خلال الطفولة والمرحلة التالية وأكثر تدريجيًا في مرحلة المراهقة وسنوات البلوغ . ومنذ ثلاث سنوات وصعودًا من عمر الطفل فإن نوم (REM) يشمل حوالي خمس مجموع وقت النوم . ويحتاج المواليد الجدد

مثل أي كائن إلى ما يثيرهم وينامون أفضل بتعديل طريقة سمعهم ومن خلال المثير الطبيعي ،
وتميل الإثارة في المنطقة التناسلية إلى تهدئة الطفل .

إن جهاز الرؤية عند المواليد الجدد غير متطور بالكامل إلا أنه يتمكن من التجاوب
للألوان برؤية مناطق الأسود والأبيض ، وخلال بضعة أيام من الولادة يكون البؤبؤ عاكسًا
لبعض التناسق في حركة العين . وبالرغم من أن الجهاز السمعي يكون غير متطورًا فيمكن
له تمييز التنغم لكلام الكبار ، وحواس التذوق والشم والضغط واللمس محدودة
عند الولادة . ولكن تزداد الاستجابات بسرعة بعد ذلك ، ومع أنه يمكن للمواليد الجدد
التجاوب مع درجات حرارة مختلفة تشير الأبحاث إلى تفضيلهم للحليب الدافئ والبارد
دون تفرقة.

والمواليد قادرون على عدد كبير من الاستجابات ، وهو الأمر الذي أصبح متناسقًا
ومختلفًا في الأسابيع والشهور اللاحقة. وتنشأ ظاهرة رد الفعل المصبي عند الولادة . كما
يظهر انعكاس (بابنسكي) وانعكاس (بابكن) والراحة المسترخية الانعكاس (رد الفعل
الدارويني أو القابض والانعكاس الماشي (السباحة) . ويمكن تحقيق عامل التكيف مع
المواليد الجدد ولكن التجارب التكميلية التقليدية صعبة التنفيذ بسبب عدم إمكانية استعمال
المثير من أجل التكيف في مجموعة ضبط من المواليد الجدد .



النمو الحسي -

الحركي والنمو العقلي

« يبدو أن الحجم الأفضل والدائم لتجمع الخلايا العصبية يعتمد على استمرارية تعرضها للمثيرات. ويبدو وكأن ذلك التجمع قد بني في الطفولة المبكرة وهي تحت ظروف مقاومة فلا تضمحل أو تتغير. ولا تملك إجابة على كل سؤال مهم لما يحدث لجميع الخلايا إذا ما حاولنا دراسة الأمر في الحال أو على العكس إذا ما تأخرنا في دراسة الأمر لفترة طويلة حيث تحتاج الخلايا العصبية لمزيد من الدراسة دائما » .

(J. M. Tanner, 1970)

ورغم أننا نعتقد جميعاً أننا نعلم ماذا تعني كلمة المولود فإن اللفظ يحمل عدة معاني ، فالمولود يعني « مخلوق لا يتكلم » ، وتوضح الممارسة العملية أن الرضيع هو من لديه أقل من ١٨ شهراً. ليس هناك من مولود يمكنه الكلام ويمكنه الاعتناء بنفسه وجميعنا نفكر بهذه الحقيقة الأخيرة بما يتعلق بالطفولة . وبعبارات أخرى أقول:

« الطفولة هي الفترة الكاملة منذ الولادة إلى الرشد أي ١٨ سنة أو حتى ٢١ سنة من العمر ، وإلى حين الوصول إلى سن الرشد فإن الفرد لا يمكنه الكلام عن نفسه في الأمور الشرعية ولا يمكنه الدخول في عقود إلا إذا تحمل شخص راشد المسؤولية عنه » .

وفي هذا السياق سوف نلتزم بالمعنى المتكرر يومياً عن الطفولة (بمعناها النفسي) ونحدد نقاشنا حول الفترة منذ الولادة إلى منتصف السنة الثانية من العمر ، حيث تتحقق كمية كبيرة من النمو البيولوجي خلال هذه الشهور القليلة . وحيث أننا قد انتهينا من الحديث عن البيئة الثابتة والداخلية في داخل الرحم فإن المثير الخارجي يلعب دوره المهم

في حياة الكائن الصغير ، ومن خلال هذه الخبرة مع العالم يتعلم الطفل طرقًا جديدة من السلوك . وفي الواقع تفوق كثافة التعليم خلال مرحلة الطفولة عن الفترات الأخرى للنمو ، ومع ذلك يبقى تأثير النضج كما يتبين بوضوح من النمو الجسدي .

النمو الجسدي

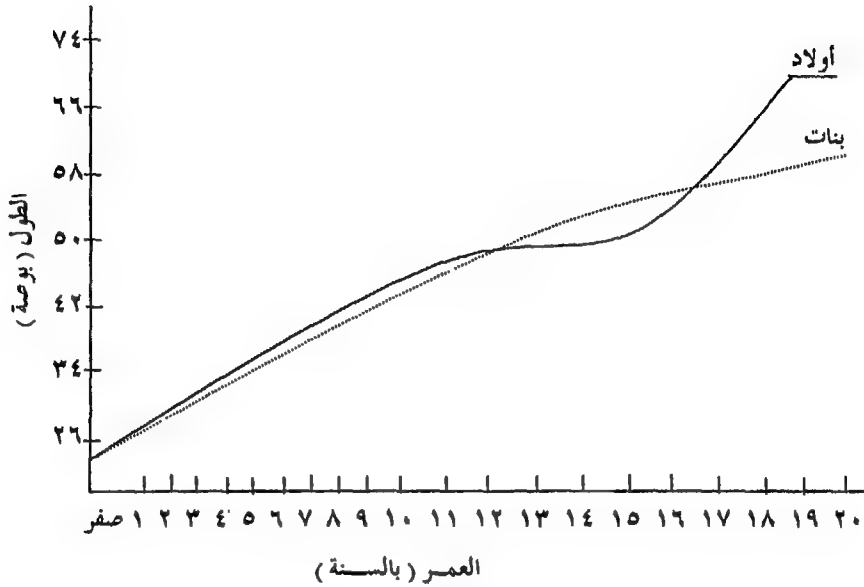
التغير في الطول والوزن :

رأينا أن متوسط الوزن للطفل حديث الولادة هو بين سبعة وثمانية أرطال وطوله حوالي ٢٠ بوصة. وخلال السنة الأولى من حياة الطفل يزداد طوله بحوالي الثلث ووزنه ثلاثة أضعاف . وبسبب ازدياد الوزن أكثر من الطول فإن الطفل يبدو في السنة الأولى من عمره ضخماً فالارتفاع العلوي المميز عند الولادة يبدأ بالانخفاض تدريجيًا وذلك عندما تبدأ الرجلين والجذع بالازدياد ، ويجرى التطور الطبيعي في السنة الثانية يجري بسرعة ولكن بمستوى أبطأ من السنة الأولى . وبعمر سنتين يبلغ متوسط الطول للبنات حوالي ٣٤ بوصة (٨٧ سم) بينما يبلغ المتوسط في الأولاد الذكور حوالي ٣٥ بوصة (٨٧,٥ سم) ومتوسط الوزن لنفس العمر للبنات حوالي ٣١ رطل (١٤ كلف) ، والصبيان حوالي ٣٢ رطل (١٤,٦ كلف) (المركز الأمريكي الوطني للصحة ١٩٧٦) .

الوزن والطول للطفل مترابطان إحصائيًا مما يوضح العلاقة القوية بين المقياسين الطبيعيين . وكما لاحظنا في الفصل الثالث يبدأ النمو من الرأس ويتجه إلى المؤخرة ومن المركز إلى الخارج وهذا يعني أن نمو الرأس يحدث قبل نمو الرقبة، ونمو الرقبة يحتاج بدوره لنمو الصدر وهكذا .

وفي نفس الوقت فإن الذراع ينمو قبل الرجل. والليدين بدورهما يسبقان اليد أو القدم في النمو . ومنذ الطفولة وصاعدًا حتى سن البلوغ . يحدث نمو كبير في الأطراف ونمو الرأس يبطيء . وتنمو الأطراف بسرعة نسبيًا، ويكون نمو الجذع متوسطًا . وتتم بعض تغييرات النمو خلال هذه السنوات وكما هي موضحة في الأشكال من (٦-١) وحتى (٦-٤) ، والشكل الأول يبين النمو في الوزن (معبّرًا عنه بالمستوى السنوي) . وهو يبدأ منذ

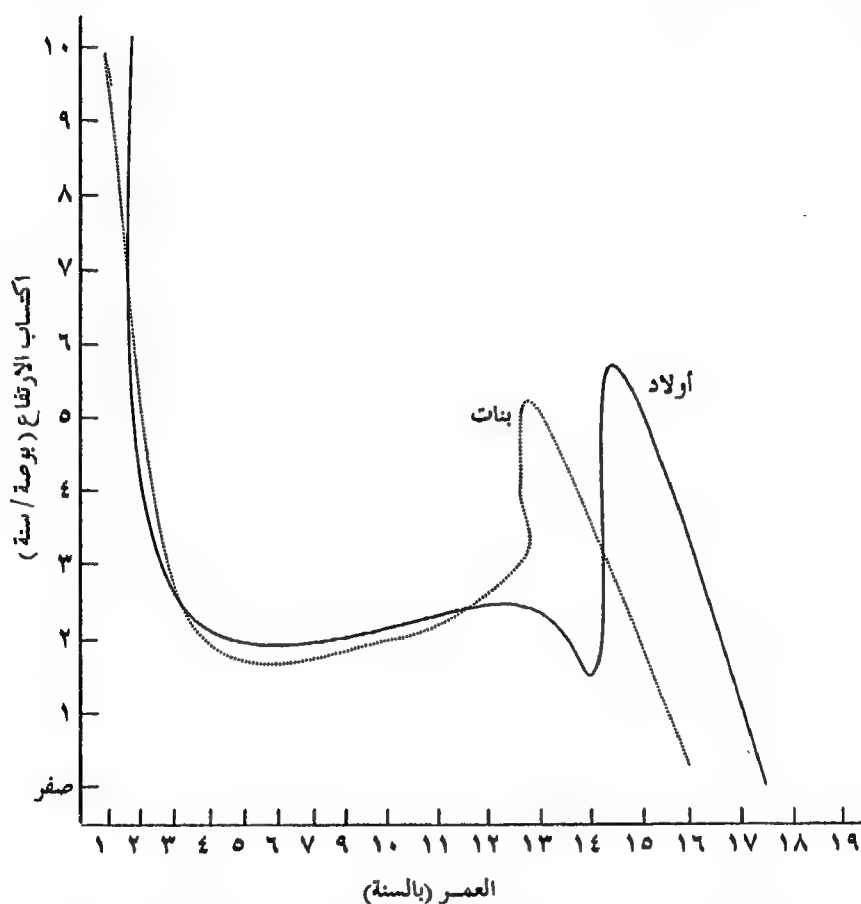
الأسبوع الثالث والعشرين من العمر الرحيمي ، ثم بعد ذلك يبدأ بالهبوط بحده حتى يوم الولادة . وبعد الولادة هناك ارتفاع حاد عند الأسبوع السادس والذي يتبعه هبوط تدريجي في معدل النمو .



الشكل (٦-١) المنحنى التقليدي للطول عند الصبيان والبنات
منذ الولادة وحتى سن ١٩ سنة (Tanner et al, 1966)

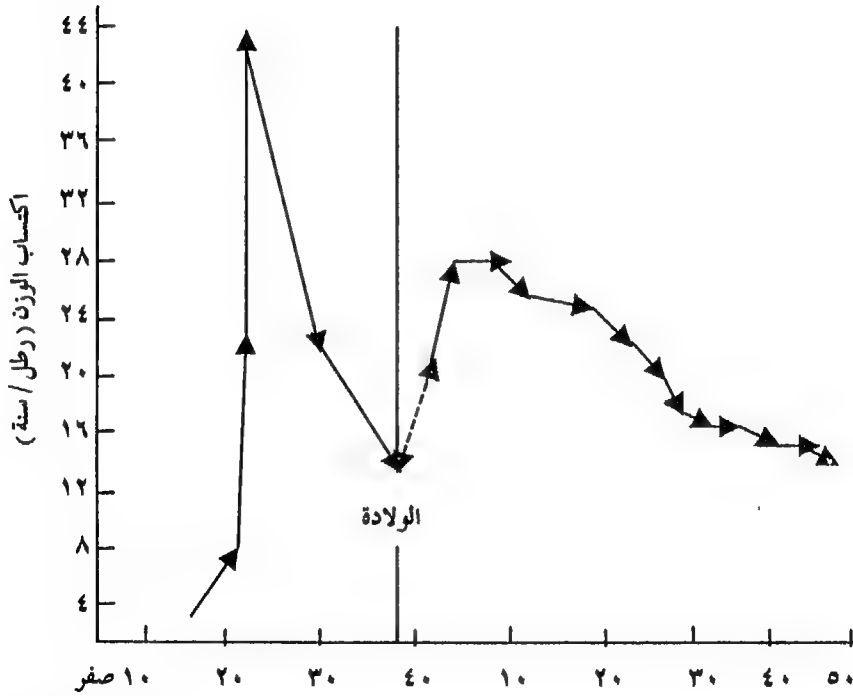
ويوضح الشكل (٦-٢) منحنى النمو لطول الصبيان والبنات خلال مرحلة المراهقة . ويحوى الشكل (٦-٣) نفس المعلومات ولكن متمثلاً بالمعنى الخاص بالكمية المكتسبة خلال سنة . ويبين التدقيق فى المنحنيين أن هذه الزيادة سريعة خلال السنوات القليلة الأولى ولكنها تستقر بشكل ثابت إلى ما قبل سن البلوغ عندما تبدأ بأخذ ارتفاع بسيط ثم تنحدر بشكل ملحوظ . يبين الشكل (٦-٤) الاختلافات فى النمو المثالي لأجزاء مختلفة من الجسم فالمنخ والرأس ينموان بسرعة فى البداية ثم يبطآن بعكس الأعضاء التناسلية . بينما يتحقق النمو الأعظم للغدد الليمفاوية أثناء مرحلة البلوغ .

وترتبط هذه الأنماط من النضج مع عدة مقاييس للنمو وخصوصاً خلال السنة الأولى من العمر ، فقد اختبر (Jordan and Spaner, 1970) ٣٥٣ طفلاً مع الاعتبار للأرقام المأخوذة من أبجر بعد خمسة دقائق من الولادة وتم دراسة الطول والوزن والعوامل النفسية المختلفة وعلاقتها بكل من عمر الأم والوضع الاجتماعي والاقتصادي والسمات الشخصية والتركيبات المختلفة لهذه المقاييس والمستعملة في معادلة تتبع (الوزن والطول والنمو العام للأطفال بعمر ١٢ شهراً) .



الشكل (٢-٦) المنحنى التقليدي لاكتساب الطول . مرقم بالبوصة/السنة للذكور والإناث منذ الولادة وحتى من ١٩ سنة (Tanner et al, 1966)

وبيّنت النتائج الارتباط بين أرقام أبجر والمقاييس النفسية الأخرى من ناحية والوزن والطول بعمر ١٢ شهراً من ناحية أخرى . وكان هناك ارتباط بسيط ولكنه مهم بين المقاييس النفسية وكل من النمو العام للطفل ، والمتغيرات النفسية مثل : (عمر الأم) مفترضاً أنه خلال هذه الفترة من النمو فإن الاعتبارات النفسية تكون أعلى وأسمى . وبعد عدة سنوات تقدم (Jordan and Spaner, 1970) بدراسة متعمقة أكثر بهذا الموضوع اشتملت على ألف طفل مع متابعتهم لمدة ثلاث سنوات ، وتبين النتائج الاتفاق مع الدراسات السابقة ، وكانت الخصائص البيولوجية قادرة على التنبؤ بالنمو الجسدى أفضل من قياس التغيرات في بيئة الطفل .

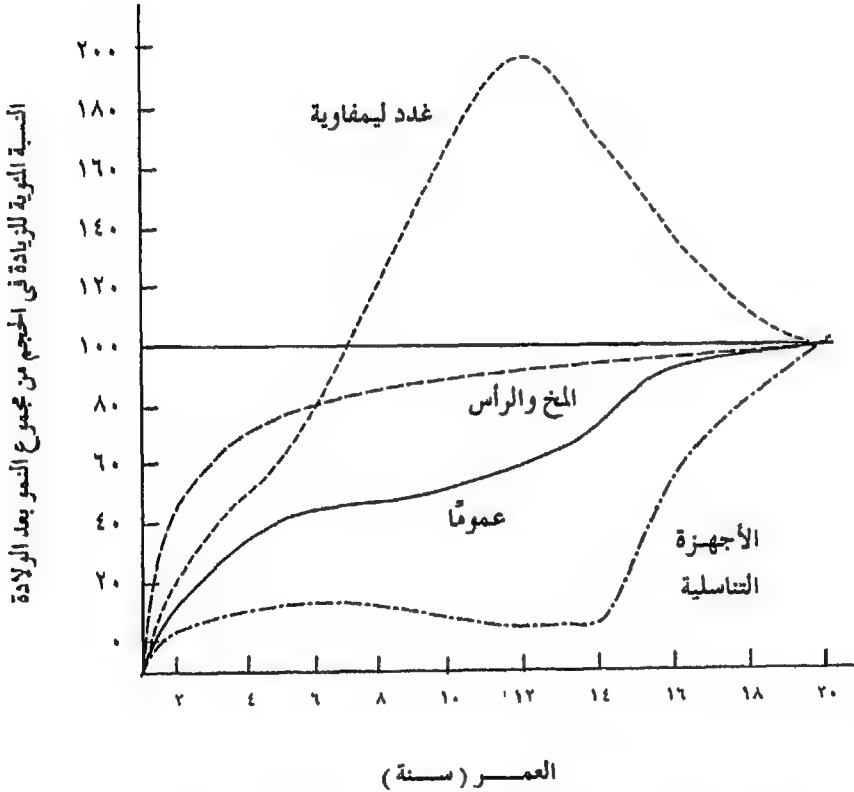


الشكل (٣-٦) تخطيط الوزن المكتسب في الأسبوع العشرين لعمر الجنين وحتى الأسبوع الخمسين بعد الولادة .
أنظر الخطوط المتقطعة (Tanner, 1963)

التغذية :

إن لكمية ونوع الغذاء المقدمان للطفل تأثير كبير على نموه الطبيعي كما تبين من مقاييس الوزن والطول ، بل وعلى التطور المعرفي كذلك ، وقام (Baruy M. Lester, 1975) بمقارنة ردود الأفعال للأطفال جيدي التغذية والأطفال ضعيفي التغذية وتبين أن الاستجابة الطبيعية كانت من نصيب المجموعة الأولى .

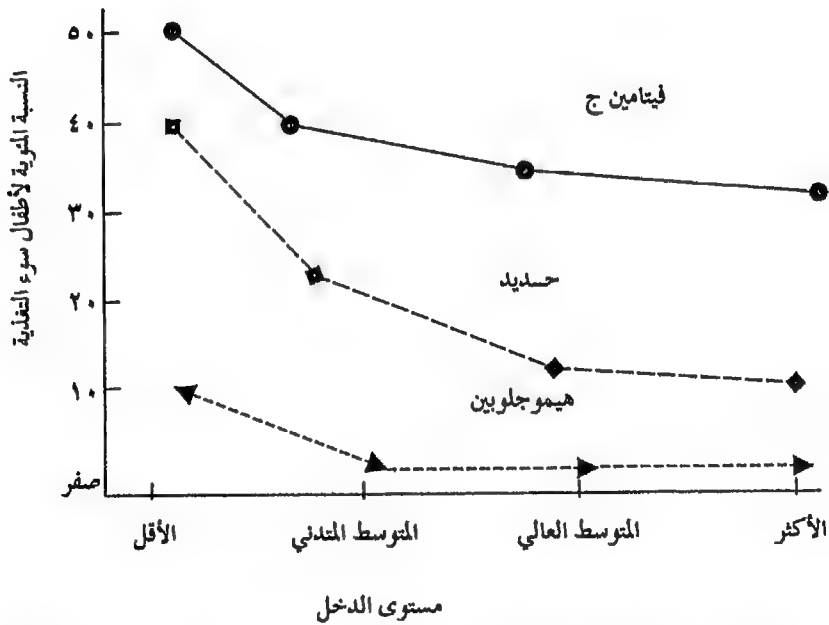
وقد تم قياس الاستجابات تبعاً لسرعة ضربات القلب متبوعاً بتكرار حدوث الصوت ولم يظهر الأطفال ضعيفوا التغذية تجاوباً ثابتاً ، وقد لاحظ الباحثون هذا النقص في الاستجابات (Eichenwald and Fre, 1969) .



(٤-٦) منحى النمو التقليدي لأربعة أنواع مختلفة من نسيج الخلايا منذ الولادة وحتى عمر ٢٠ سنة . وقد توضحت المنحنيات بناء على الاكتساب الكلي ويشار إليها حسب الحجم المحقق بعمر ٢٠ (Tanner, 1962; Tanner, 1970)

يعانى الأطفال من الطبقة الفقيرة على الأغلب من سوء التغذية ، وفدت الإحصاءات للمشاركين في مؤتمر أقيم في البيت الأبيض حول الأطفال (١٩٧٠) أن لدى الأطفال والرضع من أبوين يملكان دخلاً متواضعاً جداً ضعفاً في نسبة الهيموجلوبين (عدد كريات الدم الحمراء) يبلغ خمسة أضعاف تقريباً مقارنة بالأطفال جيدي التغذية ، وبالمقارنة مع الأطفال من عائلات ذوات الدخل المرتفع فإن الأطفال للعائلات الفقيرة كانوا أيضاً يعانون أربع مرات أقل في نقص الحديد كما في الشكل (٥-٦) .

ويبدو السؤال الآن عما إذا كان يمكن هؤلاء الأطفال الشفاء إذا ما توفرت لهم الظروف المهيئة لنظام غذائي محدد ؟ الجواب ليس سهلاً ، وتقرح الدراسات التي قام بها (Brockman and Ricciuti, 1971) أنه لا يمكنهم ذلك ، وأوجدت هذه الأبحاث اختباراً بسيطاً لتصنيف ثمانية أفراد يخضعون لسوء تغذية شديد وآخرين لتغذية عادية .



الشكل (٥-٦) التأثيرات الخاصة بسوء التغذية : نسبة الأطفال من عمر ١٢ وحتى ٢٣ شهراً ومصنفة حسب مستوى الدخل العائلي . والذي يبين تأثير سوء التغذية ، والمعلومات مأخوذة لعينة الأطفال قبل السن المدرسي ، وأجرتها وزارة الصحة والتعليم والإنعاش الاجتماعي في الولايات المتحدة سنة ١٩٦٩ (مؤقر البيت الأبيض حول الأطفال ١٩٧٠) .

وقد سجل الأطفال بعمر ١٨ إلى ٣٤ شهرًا من طبقة فقيرة من (البيرو - ليما) ، ذورا التغذية السيئة أرقامًا أدنى من المتوسط الملائم لتغذية الأطفال ، وبعد ثلاثة اشهر وبعد أن وضع هؤلاء الأطفال في نظام غذائي ملائم وأعيد الاختبار على نفس الوتيرة السابقة ، أخفقوا في عمل أي تطور ، وبينت الملاحظات خلال فترة الاختبار أن كلا المجموعتين من الأطفال قد أثيرو بنفس الطريقة وحصلوا على اهتمام كبير وهكذا فيمكن إرجاع عدم قدرة الأطفال ذوي التغذية الضعيفة على تمييز التشابه والاختلاف بين المواد وتصنيفها جيدا إلى سوء التغذية .



التطور العقلي والجسدي لأيتام
كوريين عانوا من سوء تغذية ثم
تبناهم أمريكيون من الطبقة
الوسطى وقد اكتشف الباحثون
أن نموهم مناسب وربما أعلى
من المتوسط عندما قورنوا مع
المعايير الموضوعة للأطفال
الأمريكيين .

أضافة إلى ذلك تشير بعض الوقائع إلى أن سوء التغذية إذا ما صُحح فقد يوقف العطل عند حد معين . وقد واصل فريق من الباحثين الدراسة على بعض الأيتام الكوريين الذين تبنتهم بعض الأسر الأمريكية من الطبقة الوسطى . وعند التبني تبين أن ثلث هؤلاء الأطفال

يعانون من سوء التغذية بشكل ملحوظ ، وثالث قد غُذي بطريقة أقل من المتوسط المعتاد للتغذية وثالث آخر ضمن المتوسط المعتاد .

وعندما أصبح الأطفال في سن دخول المدرسة بعد حوالي ست أو سبع سنوات من وصولهم إلى الولايات المتحدة جمع الباحثون معلومات عنهم كالطول والوزن ومستوى الذكاء والمستوى المدرسي ، وأشارت النتائج إلى أنه حتى الأطفال الذين كانوا سيئي التغذية حصلوا على درجات أكبر على مقياس الذكاء والمستويات المدرسية من بعض الأمريكيين من نفس العمر .

فقد سجل هؤلاء الأطفال الذين حصلوا على غذاء مناسب معدلات عالية نسبيا على كل المقاييس . إن هذه نتائج مهمة بالطبع وقام بتفسيرها المدققون في الأمر وهي ناتجة عن نظام عالي وغني في التغذية ونوعية البيئة التي وفرت لهم أفضل ما لدى الطبقة الوسطى (Winick et al, 1975) .

وحلل فريق آخر من الباحثين نتائج اختبار الذكاء لعدد مكون من ١٢٥,٠٠٠ من الجنود الهولنديين كان من بينهم ٢٠,٠٠٠ قد ولدوا خلال شتاء (١٩٤٤-١٩٤٥) عندما حدثت مجاعة قاسية في هولندا . وخلال هذه الفترة كانت الأوزان أقل وكانت الوفيات أعلى ، ولم يتبين أي دلالة على أن لهذه التجربة تأثير بعد ١٩ سنة على الاختبار العقلي هؤلاء الفتيان والذين عانوا خلال فترة الحنة هذه (Stein et al, 1972; Stein and Sussr1973) وتضع الدراساتين الأخيرتين مزيداً من التفاؤل عن مكتشفات (Brockman and Rieciuti) فيما يتعلق بإمكانية الشفاء من سوء التغذية وإعادة الأمور إلى مسارها الطبيعي إذا كان من الممكن هؤلاء الأطفال أن يوضعوا ضمن النظام الغذائي والبيئي المناسب .

النمو الحسي - الحركي

كما لاحظنا في الفصل الخامس فإن للمواليد الجدد مخزون كبير من الاستجابات الحسية أكثر مما يفترض عمومًا، وتتطور هذه الاستجابات المبكرة بسرعة فتنوع وتزيد خلال الأيام والأسابيع التالية حينما تقوى العظام والعضلات وقشرة المخ حيث يكون « الفكر » بدائيًا عند الولادة . ولكن خلال شهر واحد تنمو المنطقة المسيطرة على الأطراف العلوية والجذع وخلال ثلاثة شهور فإن مناطق بدائية أخرى مثل تلك المسيطرة على الرؤية والسمع تبدأ في النمو (Tanner, 1970) ، وخلال ستة أشهر تصبح بعض الألياف العصبية والقادمة إلى قشرة المخ محاطة بالميلين وهي الطبقة الدهنية العازلة للألياف، ويعتقد بأنها تمنع الطاقة الخاصة بالرسائل الكهروكيميائية التي تحملها من التسرب إلى المناطق المحيطة للجسم . وتؤدي كل نتائج المعلومات إلى تكامل كبير في السلوك وزيادة أعظم في السيطرة التلقائية .

التعلم والنمو في المهارات الحسية - الحركية :

بالرغم من النمو المحدود للجهاز العصبي والعضلي والمتحقق خلال الشهور القليلة الأولى من العمر يبدو بعض التعليم ممكنًا ، وقد راجع (Rebert Hulsebus 1973) جيدًا أكثر من مئة دراسة حول عملية الإشراف للطفل . وقد قرر أن حركات الطفل المعززة تشمل تحريك الرأس والمص والتبسم والتوقف عن البكاء وإصدار الأصوات (محاولات التكلم) - ولامسة العين - واستعمال اليد مثل لمس الكرة أو شد الحبل ، وقد استعمل الباحثون بعض التعزيزات بما فيها الاستماع إلى بعض الأصوات المسجلة والابتسامات ومص الحليب واللمس وعرض شرائح فوتوغرافية ملونة على شاشة ، ومن الدراسات التي توظف آلات أكثر تعقيدًا والتي يمكن للطفل أن يتعلمها بطريقة ، المص من حلمة متصلة بجهاز وليس بقارورة حليب (Kelnins and Brunei 1973) .

وحيث أن التجريبيين الحديثين يحاولون استخدام تجارب مضللة من أجل فحص الحدود التي يمكن للطفل تعلمها فقد كان المدققون أكثر اهتمامًا بدراسة التأثيرات المختلفة للتعلم والنضج .

والمنظر التقليدي لدراسة « أطفال قبيلة الهوبي » الهندية المقيدون بالسريير الخشبي خلال السنة الأولى من أعمارهم يوضح أنهم يمشون مستقلين ومبكراً كما يفعل الأطفال الذين كان لديهم ممارسة سابقة (Dennis and Dennis, 1940) ، ولم يمنعهم ربطهم إلى السريير الخشبي من المشي في العمر الطبيعي للمشي كبقية الأطفال . وتم تفسير هذا الاكتشاف كإشارة لأولية النضج على التعليم في حالة المشي .

وهناك دراسة تقليدية أخرى مقارنة سلوك توائم من الإناث يبلغ (٤٦) أسبوعاً من العمر في كل من تسلق الدرج وبناء المكعبات . وتم اختيار العمر عند (٤٦) أسبوعاً للدراسة لأنه العمر الذي يبدأ فيه الأطفال بتسلق الدرج وبناء المكعبات وقد أعطى أحد تدريب التوائم لمدة عشرة دقائق كل يوم لمدة ستة أسابيع . ولم يعط الثاني أي تدريب حتى نهاية فترة الستة أسابيع ولكن سمح له بالمحاولة لمدة أسبوعين . وفي نهاية الممارسة فإن التوأم الثاني توصل إلى نشاطات مثله مثل التوأم الآخر والتي مارسها ٤ أسابيع أكثر منه ولكن بعمر أبكر وتعني النتيجة أن العمر الذي يستطيع فيه الطفل تسلق الدرج وبناء المكعبات لم يتأثر بالممارسة بل بواسطة النضج للبنية (Gesell and Thompson, 1934) .

اتخذ (Fowler, 1962) رؤية نقدية لتلك الملاحظات قائلاً أن الباحثين كانوا يحاولون التأكيد أكثر على تأثير النضج . وقد ناقش أدوار الإدراك والخبرة علاوة على أن هناك احتمالات أكبر أنه كلما كانت المهارة أعقد ، تزداد أهمية الفهم والخبرة ، وقد أشار فلاور إلى أن هناك مرحلة مبدئية ودافع للنشاط ، وبالتالي فإن وضع المكعبات في ثلاثة أبعاد فرعية يرجع إلى تعلم تنظيم الرؤية والخبرة الذكية والتي تشغل التعليم ، وهكذا فإنه شيء غير فطري بل مكتسب .

والأكثر من ذلك فإنه من المحتمل أن يكون لدى الطفل الفرصة في إشراك الممارسة الذاتية والدافع في تعلم تسلق الدرج أو اللعب بالمكعبات ، ولكن يظهر الدافع لتعليم هذه الأعمال خلال النشاط اليومي المعتاد . وبجمع دراسة (جيزل و ثومبسون) مع نقد (فلاور) يمكننا القول أن النضج والتعليم يتفاعلا ، ولكن من الصعوبة أو حتى عدم الفائدة محاولة تحديد أهمية علاقتهما بدقة .

الاستعمال اليدوي للأشياء :

إن الدراسة التقليدية عن الإمساك باليد للأشياء هي تلك الخاصة بهافلسون (Halveson, 1931) والذي أمكن له تكثيف عملية الدراسة للأطفال بين عمر ١٦ أسبوعاً وعمر سنة ، واكتشف أن هناك مراحل بدائية تسبق عملية الإمساك بالأشياء . في البداية لا يعمل الطفل أي اتصال مع المكعب ومنذ الأسبوع ٢٤ وصاعداً يكون الطفل قادراً على ممارسة نوع من أنواع الإمساك ، ويبدأ باستعمال راحة اليد (طريقة القروود) ثم يتطور بالتدريج إلى الأكثر احتراقاً مثل : الالتقاط بطريقة الكماشة مثلما يفعل الكبار .

وفي بعض الأحيان يؤدي تعلم مهارة في بيئة معينة إلى مشكلة في بيئة أخرى ، والطفل الذي تعلم أن يلتقط المكعب يجد أن هذه المهارة مهمة كما هي ، وتكديس المكعبات لا يتطلب فقط الالتقاط ولكن يحتاج إلى قدرة لإلقائها ، أنه من الصعب جداً تعلم عمل شيء ما وإمساك مكعب مثلاً وربما أصعب من ذلك من أن يعكس العملية بأن لا يفعلها أي يلقها .

الانتقال :

عندما يستطيع الطفل التلوي فإنه يبدأ بتغيير مكانه ولكن ذلك لا يمكن اعتباره انتقال بمعنى التحرك من مكان لآخر . وقد أجرت (Mary M Shirley, 1931) دراسات دقيقة للتطورات الخاصة بوضع الجسم وانتقاله في أبحاث أجريت على ٢٥ طفلاً . ثم قامت (Bayley 1935) ببعض الإعادات للمراحل . وبدلاً من العمل المنتظم لبعض القدرات هناك نمو غير منتظم للقدرات المطلوبة . إضافة إلى أن المراحل كانت تبدو وكأنها تتحقق في عمر أبكر ، وفي دراسة أخرى تبين أن متوسط العمر عند البدء بالمشي كان ١٣ بدلاً من ١٥ شهراً ، وهو الأقرب إلى ما هو مسجل لدى الباحثين الآخرين . وأحدث مقياس لـ (Bayley 1969) للنمو الحركي يكون عند ١٢ شهراً تقريباً .

يجري استخدام مبادئ التفاضل والتكامل والخبرة التراكمية في عملية المشي . وليس من الواضح تمامًا أن تعلم المشي يعتمد على الحركة المتقطعة لأن حركات العضلات ليست ثابتة في المراحل السابقة .

إن لبداية المشي نتائج نفسية عميقة ، فالطفل يمكنه أن يقرب من الناس ويحتك بهم ، وكذلك بالأشياء والأماكن ، ويفعل ذلك لأنه يرغب فيه لدرجة كبيرة بحيث يمكنه الآن أن يكون مستقلاً عن سيطرة الكبار فيمكنه المشي في المنطقة التي يسيطر أهلها عليها .

وتمثل الفترة منذ بداية المشي عند عمر ١٥ شهرًا وحتى عمر ٤ سنوات ، فترة كبيرة من النشاط الحركي ، ومن وجهة نظر الوالدين فإن هذه الفترة شاقة ولكنها تنتهي بأن الطفل أصبح بإمكانه المشي ثم العدو .

آخر الأبحاث حول النمو الحسي - الحركي :

يستمر التساؤل حول دور كل من النضج والتعليم على السلوك الصياني . والموقف المعتاد أن النمو الحركي والنشاطات الأخرى والتي تظهر خلال الأشهر القليلة الأولى بعد الولادة سببها الرئيسي هو النضج ، وبقدر ما يكون جهاز الطفل العصبي ناضجًا للسماح له بالاستجابة لبيئته بقدر ما تكون قدرته على التعلم عالية .

أدت الأبحاث التي أجراها (Meltzoff and Moore, 1977) إلى تقدم كبير في النمو الحسي الحركي . وتكونت عينة الدراسة من ثلاثة بنات وثلاث صبيان بعمر أسبوعين تقريباً . وقد عرض لكل طفل أداء تجريبي معين وهو أربع حركات (بروز الشفاه ، وفتح الفم ، وإخراج اللسان ، وفتح أصابع اليد الواحد تلو الآخر) وتم كل حركة أربع مرات خلال ١٥ ثانية من فترة الاستجابة . والتي بقي من خلالها المجرب دون حراك مطلقاً وجهًا متبلاً بالنسبة للطفل .



الشكل (٦-٦) صور مأخوذة من شريط فيديو مسجل لأطفال من عمر أسبوعين وثلاثة أسابيع . يقلدون مد اللسان وفتح الفم ومد الشفة كما يظهرها البالغ وهو القائم بالتجربة (Meltzoff and Moore, 1977)

وتم تسجيل حركة المؤدي للتجربة وسلوك الطفل على شريط فيديو (الشكل ٦-٦) ، ويقوم بتحليل سلوك الطفل ستة من التلاميذ المقبلين على التخرج والذين أخذوا علمًا بأن الطفل قد شاهد أحد الأربعة أنواع من الحركات وأن مهمتهم تقرير أي من الحركات كان الطفل يقلد ، وقد سجلت حركات اليد بطريقة منفصلة من قبل الآخرين . وقد طلب الحكام لهذه الأفلام أن يحددوا أي من الأربع حركات الخاصة باليد قد قلدت .

وأشار تحليل الحالات إلى أنه كان باستطاعة الحكام عمل أكثر من فرصة جيدة لتعريفات الطفل في محاولته للتقليد . وقد حصلت نتائج مشابهة عندما أعيدت التجربة مع

طفل آخر ، وأوضحت مجموعة ثالثة من الملاحظات مع المواليد الجدد أن التقليد يظهر في المواليد الجدد حتى بعمر ساعة واحدة .

وتفتح هذه الدراسة أمامنا باب دراسة المتناقضات ، وذلك لأنها تقيم احتمالات مجموعة كبيرة من السلوكيات التي يدرسها علماء النفس بكونها « قيد النضج » أو حتى غريزية في داخل الأطفال وما كانت لتظهر إلا نتيجة التعليم .

الإشارة المبكرة للاختلافات في جنس المولود :

بالنظر إلى الاعتقاد السائد بأن الاختلاف في الشخصية والسلوك تبعاً لجنس المواليد خلال مرحلة الطفولة والمراهقة هو نتيجة للتعليم الاجتماعي والتوقعات الخاصة بالآخرين ، يستحسن السؤال إذا ما كانت الاختلافات تظهر خلال الطفولة؟. والخلاصة إذا ما ظهرت هذه الاختلافات فإنه من المحتمل أن تكون نتيجة لمجرد الذكورة أو الأنوثة وليس بسبب التعلم الاجتماعي .

وقد راجع (Garai and Scheinfeld, 1968) حوالي خمسمائة دراسة تختص بالاختلافات من حيث جنس المولود على مدار دورة الحياة . وكان الاستنتاج بخصوص الاختلافات التي تظهر خلال السنة الأولى كما يلي :

١ - دراسات لا تتوافق مع فكرة أن الذكور أكثر نشاطاً من البنات عند الولادة، ولكن الواقع يبين أن فرق النشاط يظهر بعد عدة أيام ، فمثلاً بعمر (٢٣) ساعة يصرف الذكور والبنات تقريباً نفس المدة من الوقت في لمس اليد للفم ومص اليد ، ولكن بعد (٧١) ساعة يبقى الذكور متقدمون على البنات (Hendry and Kessen, 1964) ولا يتضح ميل الذكور إلى النشاط أكثر من البنات ساعة الولادة وهناك احتمال أكبر بالنسبة للأطفال الذكور لأن يكونوا أضعف عند الولادة ويكون عندهم تعقيدات أكثر بعد الولادة .

٢ - المواليد الإناث أكثر استجابة للألم والتغير في درجة الحرارة والصدمة الكهربائية من الذكور .

٣ - وفي منتصف السنة الأولى يبدى الذكور اهتمامًا أكثر بالتكوينات الهندسية لمثير معروض أمامهم ، بينما تبدي الإناث اهتمامًا أكبر بالوجوه (Lewis et al 1965, 1966) وأشارت الدراسات التى استخدمت التأثير لأنواع مختلفة لتعزيز التعلم التجريبي إلى أن الإناث تستجيب أكثر مع المثير الإيقاعي ، بينما يستجيب الذكور أكثر إلى المثير البصري . وقد أكد الدارسون أن الذكور يميلون إلى إظهار اهتمام أكبر بالأجسام والنماذج المرئية بينما تكون الإناث أكثر استجابة للناس والوجوه .

هذه الاختلافات هي الأكثر بروزًا من كمية كبيرة من الاختلافات التى حددها جارى وشينفلد في دراستهم عن الاختلافات بين الذكور والإناث في حالة الطفولة المبكرة . وبعد سنوات قليلة راجع (Maccoby and Jacklin 1974) ١٨٠٠ دراسة عن الفرق في كل مراحل العمر بين الأنثى والذكر ، فلاحظوا أن أكثر هذه الأبحاث غير حاسمة مع أن هناك إشارات تكون فيه الأنثى أكثر حساسية للتذوق والشم واللمس أيضا . كما لاحظوا أن الدراسات لم تظهر اختلافات بين الذكور والإناث من ناحية مستوى النشاط قبل عمر سنة واحدة من العمر ، ثم يبدو الذكور أكثر نشاطًا مع أن دراسات متعددة لم تثبت أي فرق في النشاط ، أما فيما يختص بقوة الإدراك فلم يثبت أي اختلاف .

وهكذا فلدينا الآن مجموعتين من الباحثين : مجموعة سجلت تقارير الذكور في منتصف الستينيات ومجموعة أخرى سجلت تقارير الإناث في منتصف السبعينيات . والدراسات حول الذكور سجلت اختلافات كبيرة عن الإناث . ودراسات الإناث سجلت اختلافات بسيطة عن الذكور ، وبقراءة كلا التقريرين نجد أن كل مجموعة من الدراسات قد حاولت عمل منهج وخطة علمية من التقييم والتفسير للدراسات التى قاموا بها . استطاع ماكوبى وجاكلىن غطى أربعة أضعاف الدراسات التى غطتها دراسات

(Garai and Cheinfeld) وكتابهما المكون من ٦٣٤ صفحة أكثر أهمية وتأثيراً في النفس من كتاب جارى وشينفلد المكون من ١٣١ صفحة ويحوي موضوعاً واحداً .

ومع ذلك فإن دراسات ماكوبى وجاكليين عن ١٨٠٠ دراسة شملت ١٠٪ فقط مما حوته دراسة جارى وشينفلد فمثلاً دراسة (Lewis et al, 1966) والتي تبين تفضيل الذكور للأشكال الهندسية وتفضيل الإناث للوجوه كانت مذكورة عند (Garai and Cheinfeld) لكن ليس بواسطة ماكوبى وجاكليين ، الميزة في عملهم أهمية الاعتماد على مزيد من الاستطلاع والإحصاء للدراسات قبل التقرير بدقة للاختلافات بين الجنسين .

التطور المعرفي من وجهة نظر بياجيه

استعمل لفظ « المعرفة » منذ أمد بعيد عند علماء النفس من أجل وصف السلوك المرتبط بها أي الإدراك والتخيل والمنطق والفكر والحكم . وقد نظر إليه تقليدياً كنقيض للصفات الانفعالية للسلوك .

التفاعل بين الطفل والبيئة :

يرتبط النمو الطبيعي للطفل وخصوصاً النمو الحسي الحركي ارتباطاً وثيقاً بالتطور المعرفي . وفي مفهوم بياجيه يتم التطور الطبيعي للطفل من خلال التفاعل المباشر مع بيئته مما يمكنه من فهم الأشياء والأحداث التي تجعل الحقيقة طبيعية .

يتمكن الطفل من تركيز نظره وتحريك العينين بحيث تعمل كل واحدة بعد الأخرى لتتبع تحرك الأجسام مما يجعلها قادرة على النظر إلى النقطة حيث اختفى الجسم . وبعد أسابيع قليلة يتمكن من الاكتشاف بعينه جسمًا مختبئًا جزئياً . وفي منتصف سنته الأولى تعود عينيه إلى الموضع الأول وعندما يختفي جسم يتحرك ببطء وبعد أسابيع يمكنه أن يزحف ليتابع الرصد إذا كان يريد لعبة ما مختبئة تحت قطعة مفروشات ، وكل هذه الخطط مركزة على خطط مرسومة سابقاً والتي يحتمل تخطيطها بواسطة النمو الحركي .

يلاحظ بياجيه أن العمليات المعرفية تتضح من خلال الأفكار والذكاء ، ويعتبرهما جوانب من العملية المعرفية المركزية نفسها ، ويرى أن الإدراك أقل أهمية بالنسبة للذكاء وهو وسيلة للتأقلم الفردي مع البيئة .

ويعتبر (Flavell, 1963) أن تدبير بياجيه سمة من سمات التفاعل المتأقلم بواسطة الطفل . والتأقلم البيئي معبر عنه بعمليتين إضافيتين للتبسيط ثم للتوطين (Piaget, 1975) ويتحقق التبسيط عندما يستعمل الكائن أجساماً في البيئة من خلال دورة النشاط . وتحقق عندما يساق السلوك الجديد إلى القديم ، وهكذا فإن النشاطات الجديدة تضاف إلى مخزون الطفل وتعديل النشاطات القديمة عند تلك النقطة .

ومن أجل مساعدة القارئ في أن ييسط هذا النقاش فإن القديم يتضمن ما هو مألوف في المفاهيم القديمة وسنسميه تعميم وتمييز ، ومع أن أحدهم قد يلعب دوراً أكثر شمولية من الآخر .

تعتبر نظرية (بياجيه) عن الذكاء مبدئياً نظرية تخطيطية . ويقصد بعبارة خطة أنها شبكة حركية من المفاهيم والعلاقة بين العقل والجسم حيث يقوم الطفل بدمجها وتفاعل مع بيئته بواسطة العوامل غير المتغيرة للذكاء ، والخطط المنظمة تدريجياً يعاد تنظيمها وهكذا تتغير في الاستعمال حيث يبقى الذكاء ثابتاً .

وعند الولادة يكون البناء الحسي الحركي هو البناء الوحيد بالنسبة للطفل وكما ذكرنا في الفصل السابق . وعند هذه المرحلة من النمو فإن أفعال الطفل لم تختزن بعد على شكل أفكار (Piaget 1957) ، وحيث يتفاعل الطفل عند هذه المرحلة من النمو فإنه يهضم الحقائق المحيطة (البيئة بطريقة بدائية لها علاقة بالقدرة على حل المشكلات الخاصة بالحيوانات) (Piaget 1962) ويمارس القدرات الحسية الحركية والتي يلتبسها في بيئته المحيطة : مظهراً استجابة المص لكل مثير يقرب من شفثيه مثلاً .

إدراك الأشياء :

ليست الحقائق وحدات قائمة بذاتها ولكنها عناصر وظيفية تتمثل في شيء يمكن مصّه أو لمسه أو تحريكه . فالأهداف ليست موجودة كأشياء بعيدًا عن الرؤية وخارج العقل وهذا هو توصيف أن رؤية الطفل لم تصل بعد إلى « إدراك الأشياء » ويتصرف على أساس أن الأشياء التي اختفت عن نظريه أنها لم تعد موجودة (Flavell, 1963) :

فمثلاً يخبرنا بياجيه أن الطفل من خمسة إلى ثمانية أشهر من العمر كبير لدرجة أنه يمكنه الإمساك بجسم صلب . وسوف يفقد اهتمامه به وينصرف عنه إذا ما ألقى عليه قطعة من القماش قبل أن تصل يده إليه . وعندما يتقدم بالعمر يقدر على البحث عن الشيء خلف الحواجز ، وهكذا يبدأ بتعلم حقيقة تواجد الأشياء خارج مرمى النظر . ومع ذلك فإنه يستمر بالتصرف بطريق بدائية .

وقد أعطى الطفل عند هذا المستوى تجربة تذكر شيء ما رآه يوضع تحت إحدى وسادتين متلاصقتين ، وفي فرصة ثانية يبحث عن الشيء في نفس المكان الذي اكتشفه فيه من قبل مع أن الفاحص قد وضعه أمام نظريه تحت الوسادة الأخرى الملاصقة للأولى . وكما أشار بياجيه كأن الطفل يعتقد أن الشيء سيوجد تحت الوسادة الأولى تبعًا لرغبته وليس تبعًا لحقيقة الأمر ولنغير المكان إلى الوسادة الملاصقة في الاختبار الثاني .

وقد وصل الطفل إلى التحقق من أن الشيء ثابت ومستقل عنه شخصيا . وأن له شكل يبقى ثابتًا حتى لو تغيرت رؤية الطفل له ويبقى كما هو إن قرب أو بعد ، وقد يكون بالنسبة له شيئًا مدهشًا أن تستمر هذه الأجسام بالتواجد بعد اختفائها . وبالرغم من كل ذلك يتعلم الطفل من الأسباب والتأثيرات وتبدأ حياته المديدة عمليتها منذ السنة الأولى .

ويرى الطفل أنه عندما يدفع ويسحب ألعابه فإنها تتحرك ، في البداية لا يعرف أنه من الضروري له أن يلمسهم من أجل الحركة فهو يحارل من بعيد أن يجعلها تتحرك وتصدر أصواتا . وسوف يحتاج لأسابيع أو لشهور حتى يعي أنه لكي يجعل أي جسم يتحرك يجب أن يلمسه .

مقاييس بياجيه للطفولة :

إن المقاييس الأكثر شهرة هي التي تستند إلى مفاهيم بياجيه للنمو المعرفي مثل مقياس إينا لنمو الطفل (Ina et al 1975) ، وتحدد المقاييس الفرعية تحدد تتابع الرؤية ودوام الأجسام والتطور من أجل الحصول على المناخ المناسب والتطور اللفظي وحدود الحركة وبناء العلاقات في الفراغ لتشكيل الجسم ثم تطور الخطط في علاقتها مع الأشياء .

ويبين الجدول رقم (٦-١) المهمات الموظفة كإثبات أن الطفل قد وصل إلى المستوى التوظيفي المحدد ، والأعمار التي يلاحظ فيها السلوك عند الأطفال .

نمو الفهم الإدراكي

يلعب الإدراك دوراً أساسياً في النمو المعرفي كما لاحظنا ، ومع أن تتالي الخطوات في الجدول (٦-١) رهن نشاط المحرك النفسي ، يعتمد الأطفال بشكل مكثف على تطور نمو القدرات مع الاختلافات المدركة بين العلاقات للأشياء والأحداث في بيئتهم .

الإدراك والإحساس :

يفوق مفهوم الإدراك مدلول الإحساس ، ومع أن الإدراك يحتاج إلى مثير فإنه يحتاج إلى التفسير الخاص بالمثير واستنتاج المعاني ، فمثلاً نجد الضوء المشع فجأة والذي نراه حينما نتابع سيرنا على الطريق السريع أكثر من علامة النيون ، والقرع الذي نسمعه ليس تقريباً قرعاً إنه جرس الكنيسة . المفاهيم بدورها مرتكزة على الإدراك وربما لم نسمع أبداً من قبل جرس الكنيسة يقرع ، ولكننا نعلم بأنه يقرع عند الظهر لأننا لاحظنا العلاقة بين الوقت والكنيسة ، وبالمثل فإن الطفل الذي يمكنه قول (تك تك) مثلاً عندما تشير الأم إلى ساعتها موضحاً أنه قد كون خطة جديدة عندما ينظر إلى الساعة فيقول (تك تك) وكذلك عندما يشير إلى صورة عن ساعة أو منبه في كتاب ، وبذلك يكون قد عمل إجراءً متقدماً في بناء الخطط وتوصل إلى الإدراك الذي يحتوي على درجة من التجريد .

وتبين الملاحظة اليومية أن الإحساس يلعب دوراً كبيراً في مساعدة الأطفال لبناء خطط لتحسين الأداء ، وخلال السنة الأولى من العمر وما بعدها يبذل الطفل وقتاً طويلاً حتى يتعلم التكيف مع بيئته من خلال الملاحظة والمداعبة والحمل بين الأيدي والتقبيل والتحديق واللمس والشم والتذوق للأشياء والأشخاص حسبما اتفق له ذلك ، وإذا منح لعبة سوف يلقي بها من على حرف كرسية العالي ويراقبها تقع وسوف يفعل ذلك مرات ومرات على قدر ما تتساهل العائلة وحسبما يكونوا مندمجين لاكتشافاته وإعادة اكتشافاته وثقل تأثيراتها .

تفصيل المثيرات المركبة :

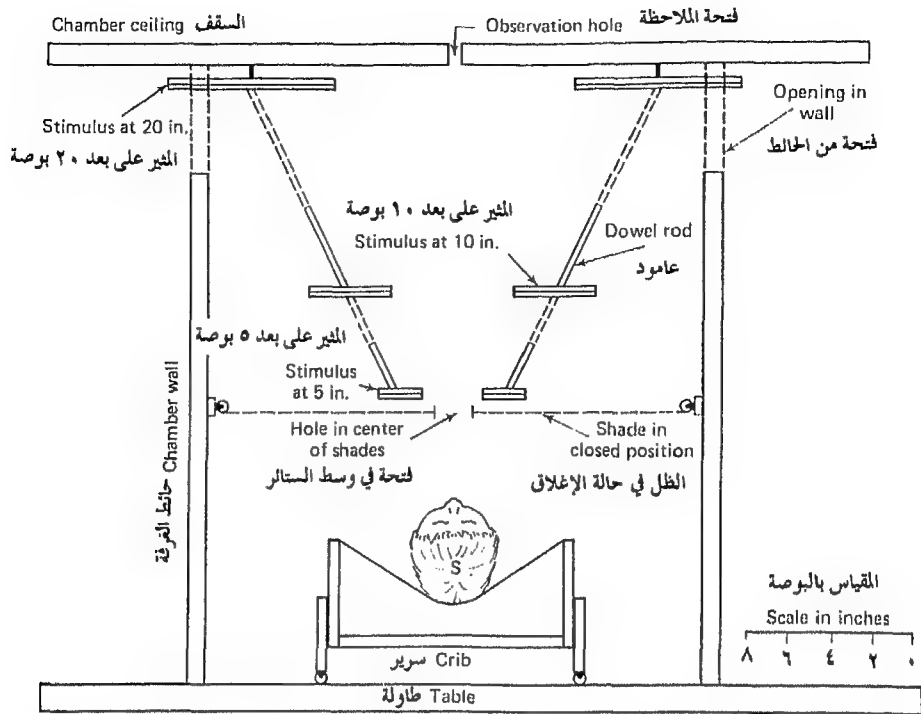
قد يفقد الأطفال اهتمامهم بالأحداث التي أصبحت بسيطة جداً أو خالية من التجديد. ويميلون إلى تفضيل مثيرات مليئة التعقيدات ، وقد أجرى (Robert Fantz 1965) مجموعة متسلسلة من التجارب المهمة لاكتشاف أبعاد هذه الظاهرة ، بين الشكل (٦-٧) رسم تخطيطي للجهاز المستعمل ، وقد اعتاد المجرب على تقديم أزواج من البطاقات للأطفال . واجلس كل طفل على ما يشبه السرير والرأس متجه إلى السقف ، مع الملاحظة من غرفة اختبار . وكان الظل متجاً إلى الموقع المحدد مع ترك مسافة بوصتين وحينما تكون الستارة مغلقة يضع الفاحص زوج من بطاقات المثير . وعندما يفتح الستارة يشاهد الفاحص عيون الطفل لمراقبة أي من البطاقات قد انعكست ، الشكل (٦-٨) يصور أن العين اليسرى للطفل ظهر فيها لوحة للعبة الشطرنج كمثير وكذلك المثير المسطح وهذه اللوحة تبين الانعكاس على البؤبؤ . وهذا يشير إلى الطفل يفضلها عن الكارت الفارغ والذي يعكس على حرف الحديقة يميناً .

ويقارن بعض نتائج (Fantz) في الشكل (٦-٩) ما هو المفضل للمواليد الجدد (حيث عمر الطفل أقل من سبعة أيام) مع أطفال بعمر شهرين أو ستة أشهر ، وظهرت أفضليات الطفل الأكبر سنّاً أكثر وضوحاً من الأصغر سنّاً وبنسبة مضاعفة مرتين مع أن الأكبر سنّاً

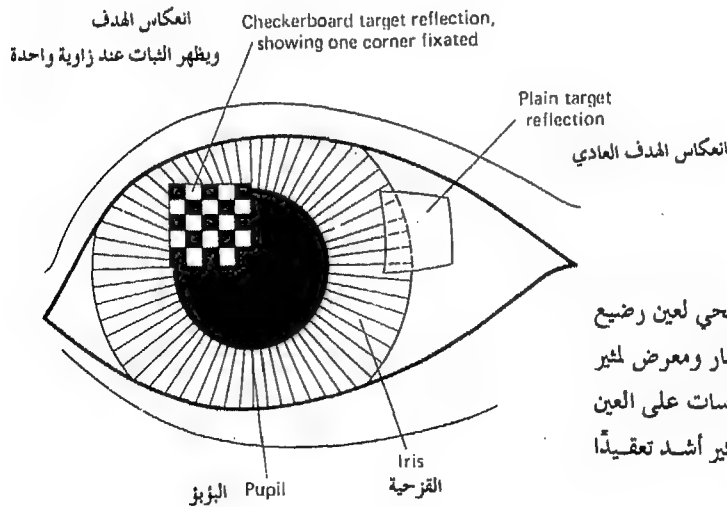
كانوا يفضلون ورق الجرائد أكثر مما يفضله الأصغر سنًا فإنهم يبذلون وقتًا أطول في النظر إليها . ربما لأن ورق الجرائد قد يرى وكأنه ضبابي بالنسبة للمواليد الجدد وظهر وكأنه مثير رمادي ، وقد يكون الأكبر سنًا والأكثر نضجًا من الأطفال أكثر انجذابًا إلى تركيبة هذا الورق .

جدول ٦-١ = أمثلة من السلوك بخطى تدريجية لطفل ينمي قدراته للحصول على هدف معين
في اغيظ حوله (Mzgiris and Hunt, 1975)

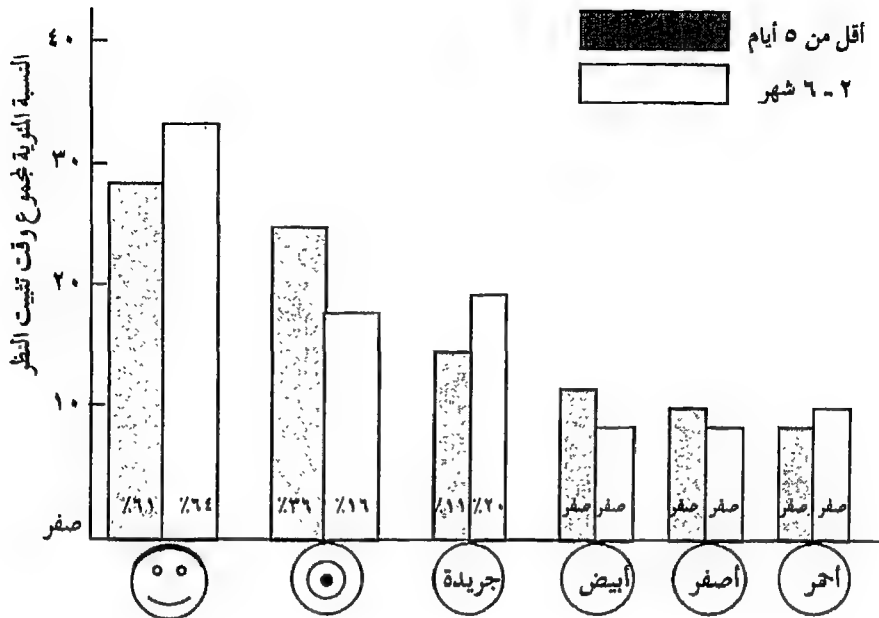
العمر بالشهر	السلوك	تدرج الخطوات
٢	ملاحظة الأيدي	١- محاولة بدائية لتنسيق وضع اليد مع العين .
٣	تكرار حركة اليد أو الرجل لتستمر اللعبة في الحركة .	٢- تكرار الخطط التي تؤدي إلى نتائج مثوقة بالصدفة .
٣-٤	يمسك اللعبة حينما يرى اليدين واللعبة .	٣- تقاضيل أكبر بين الوسائل والأهداف .
٤	يمسك اللعبة حينما يراها ويدون رؤية اليد .	٤- تقدم أكبر للخطوة السابقة .
٨	يسقط شيء في يده ليأخذ شيئًا آخر .	٥- تفاضل أكبر بواسطة اختيار شيء وترك آخر .
٨	يجر شيئًا معروف أن اللعبة فوقه ليحصل عليها .	٦- توضيح العلاقة بين مكان الأشياء .
٩	يزحف ليقرب من اللعبة ويحصل عليها .	٧- استعمال سلوك شائع للحصول على الهدف .
١٠	يقاوم شد الشيء الذي ليس عليه اللعبة	٨- تحديد أدق للعلاقة بين مكان الأشياء .
١٢	شد حبل متصل بالهدف المطلوب .	٩- التخطيط لوسيلة بديلة لتحقيق موقف .
١٣	شد الحبل المتصل بهدف مختفي .	١٠- التخطيط المتقدم لوسيلة بديلة لتحقيق موقف .
١٨-١٥	يستعمل عصا للحصول على اللعبة	١١- التخطيط للحصول على الهدف باستعمال أشياء تعتبر امتدادًا لجسم الطفل .



شكل (٧-٦) قطاع عرضي تخطيطي لغرفة اختبار تستعمل لملاحظة اختيار الأطفال للكروت المثيرة . يوضع الطفل على شبه سرير وينظر إلى السقف حيث توجد فتحة ، وحينما تسحب الستائر توضع الكروت في أزواج على بعد ٥ ، ١٠ ، ٢٠ بوصة ثم تفتح الستائر ليلاحظ انجرب من خلال فتحة الملاحظة أي الكروت تصبح منعكسة على بؤبؤ العين مع تسجيل الوقت الذي يستغرقه الطفل في النظر إلى كل كارت (Fantz et al, 1962)



شكل (٨-٦) رسم توضيحي لعين رضيع مستلقي في غرفة الاختبار ومعرض لمثير عادي . وتظهر الانعكاسات على العين إن الرضيع ينظر إلى مثير أشد تعقيداً (Fantz et al 1965)



شكل (٩-٦) الاستجابات البصرية لثلاثة أقراص أبيض وأسود وثلاثة أقراص عادية لحديثي الولادة والرضع .
ويوضح كل عمود نسبة الرضع في كل مجموعة الذين ينظرون لفترة طويلة لهدف محدد .

وقد أكد باحثون آخرون اكتشافات (فانتز) ، فقد قدم (Brennan et al, 1966) إلى أطفال بعمر ثلاثة وثمانية وأربعة عشر أسبوعاً لوحة الشطرنج لزيادة التعقيد . وبالإضافة للحافز الرمادي تبين أن الأطفال ذوي الثلاثة أسابيع من العمر ينظرون أطول إلى مثير ٢×٢ عن الأطفال بعمر الثمانية أسابيع ، وعند المثير ٨×٨ والأطفال ذوي الأربعة عشر أسبوعاً عند مثير ٢٤×٢٤ ولم تبد أي مجموعة أي اهتمام بالمثير الرمادي .

الانتباه إلى المثير غير العادي :

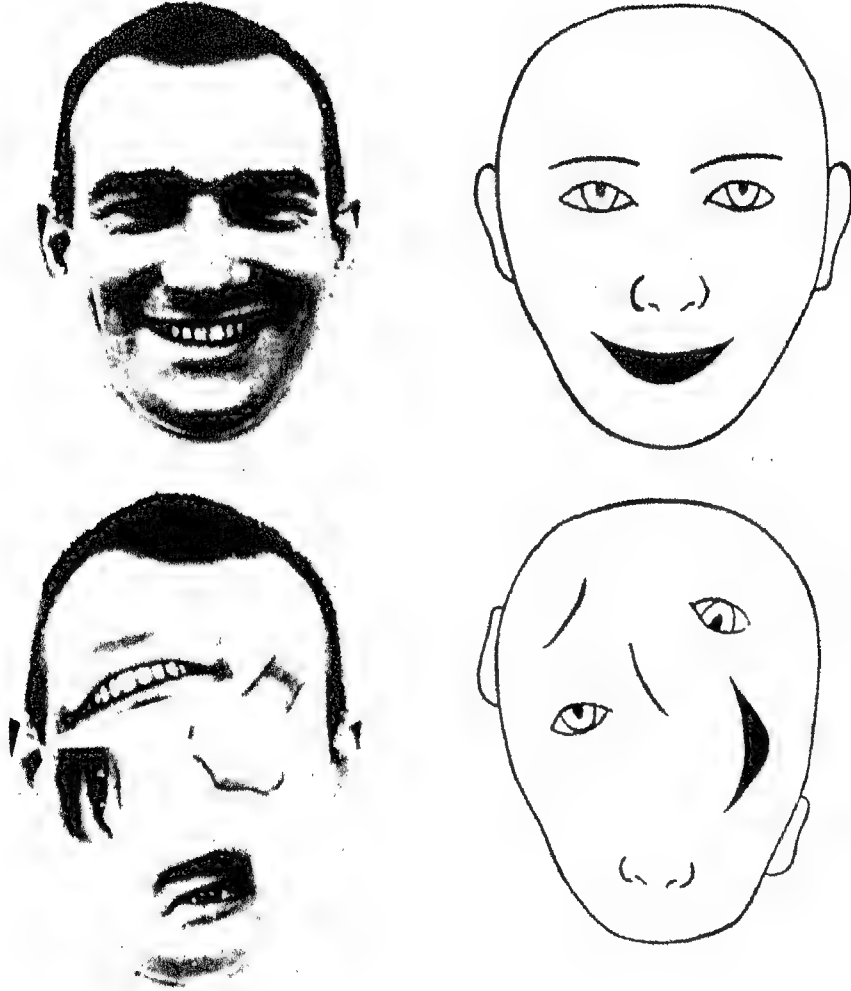
قدم (Jerome Kagan, 1970) ومساعدوه كثير من الأبحاث عن سلوك الأطفال الذين يواجهون المثيرات الجديدة مثل صور ورسوم لوجوه إنسانية ووجوه مبعثرة (الشكل ١٠-٦) ، ويتمسك (Kagan) بفكرة أن الأطفال عندما يواجهون المثير في عالمهم يكونون

مفاهيم بصرية لخدمة نقاط مرجعية أو نماذج تساعد في فهم المثيرات التي سيواجهونها فيما بعد ، وفي بعض الأوقات خلال الشهر الثاني من عمر المولود فإن كمية الانتباه التي سوف يجذبها المثير للطفل تعتمد على كمية الإثارة أو الصورة التي يكونها الطفل في مفهومه. وكان مفهوم كاجن الأساسي أن المثير المتنوع يستقبل فترات أطول من الانتباه مما تفعله المثيرات التي تكون إما مألوفة أو مختلفة بحيث تظهر بأن لا علاقة لها بالموضوع ، ويوضح المنحنى البياني (١١-٦) العلاقة بين التناقض والانتباه.

لذا نجد أن طفلاً بعمر ثمانية أسابيع يعطي كميات متساوية من الانتباه لثلاثة أبعاد متمثلة بوجه وثلاثة صور تجريدية الشكل ، ولكن بعمر أربعة أشهر فإنه يُبدل وقتاً أطول في النظر إلى الوجه أكثر من الصورة التجريدية ، ويكون الطفل بناءً على رأي كاجن قد وصل إلى مرحلة خطوة للوجه الإنساني ويرفض التجريدية حيث تكون متناقضة جداً مع خططه الأخرى .

وعندما يكون الأطفال بهذا العمر فإنهم ينظرون إلى الوجوه المبعثرة الملامح (في الشكل ١٠-٦) فترة أقل من فترة النظر إلى الصورة العادية للوجه الطبيعي لأن الوجه المبعثر الملامح هو كثير التناقض . وبعد ستة أشهر من العمر يقل النظر للوجوه بنسبة ٥٠٪ لأن مثل هذه الصور عادية لا تتطلب التحديق الزائد .

ومن عمر ١٢ شهراً حتى ٣٦ شهراً يطول وقت تثبيت النظر ، وقد رأى كاجن أن التغيير يأتي بسبب الحالة الطارئة للمعرفة الهيكلية الجديدة عند قرب الوصول لنهاية السنة الأولى من عمر المولود . وهذه الهيكلية التي يسميها كاجن الفرضيات تمكنه من فهمها وتفسيرها . وهكذا فإن المثيرات التي أفرزت سابقاً انتباهاً قليلاً نسبياً تتطلب الآن انتباهاً أكثر لأنها مصدر للمعلومات الجديدة . ويطور الطفل الناضج مخزوناً من الفرضيات أعظم وبتزايد . وكلما كثرت الفرضيات في مخزونه فإنه سيستعمل وقتاً أطول في مهمته في الفهم وسيكون انتباهه أطول .

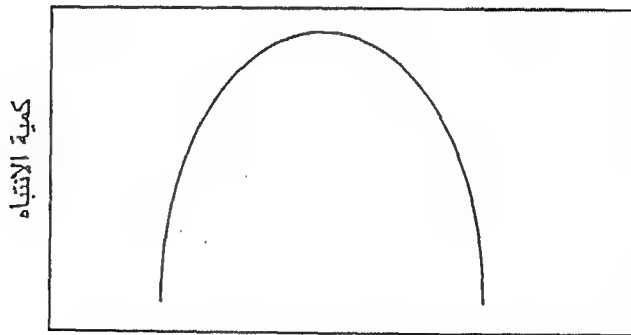


الشكل (١٠-٦) يمثل الوجوه العادية والوجوه المبهثرة الملامح
المستعملة في التجارب لجذب انتباه الطفل (Kagan, 1970)



يعد جيرمو كاجن من جامعة هارفرد باحثًا رائدًا في تنمية المعرفة والوجدان للأطفال

وقام بتجارب أخرى مشابهة على ما يشبه القناع وذلك بتمثيل وجوه آدمية .
وبتمثيل الصور ينخفض التثبيت بشكل ملحوظ خلال النصف الثاني للسنة الأولى
من العمر .



درجة عدم التناسق

الشكل ١١-٦ رسم توضيحي للعلاقة بين المثيرات غير المتناسقة وكمية الانتباه المبذولة من الرضيع

يؤدي تبسيط المثيرات المعروضة إلى شيء من الانتباه . وحين ينظر الطفل إلى المثير يبدأ بإصدار الكلام الذي يمكن أن يبدأ بصياغته أو بتبسم وهذه التفاعلات أو النبضات الكهربية مصدرها قشرة المخ ، وبعد تبسيط المعلومات فإن الطفل قد يتفاعل بالابتسام .

السلوك الاكتشافي :

يهدف الانجذاب لما هو جديد ومعقد إلى الاكتشاف وليس مجرد تثبيت النظر ، والاكتشاف هو النشاطات التي يندمج فيها الطفل من أجل مصلحته ، ولكن لا يمكن شرح هذا السلوك عن زيادة اليقظة ، وبدلاً من البحث عن تقليل التوتر فالطفل يبحث عن زيادته ويمكن ملاحظة ذلك في « اللعب » فإن ميل السلوك تكون غير ثابتة .

وعندما يقوم أحدهم بلعبة الاختباء فإنه ينتبه لشخص آخر ، وهذا النشاط يصبح تقريباً محفوظاً بالكامل . وغالباً ما يكون الجوع والحاجة إلى الإخراج خارج الوعي إلا إذا ذكر الطفل بواسطة الشخص البالغ ، ولا يمكن للطفل الصغير بالطبع أن يميز فإنه يبكي فجأة من الجوع المؤلم والذي ينشأ بالتدريج وبدون انتباه . فهو لا يغمس في الاكتشاف السلوكي بسبب البرنامج الخاص بالتعزيزات ولكنه يفعل ذلك لأنه يستمتع بها .

تتوافر الدراسات القائمة على ملاحظة السلوك الاكتشافي للأطفال أثناء اللعب ، وقد قام جيزل بدراسة السلوك النموذجي في عمر محدد ، ومعظم هذه السلوكيات تماثل السلوك الموضوع قيد البحث ، ووجد أنه في عمر السنة يظهر الطفل دافعاً للنشاط ، باللعب على أزرار متصلة بغطاء واضعاً الأشياء داخلها ومن بين مجموعة أشياء أخرى ، ومشاركاً في لعبة مثل « أين هو الصغير؟ » وبعمر ١٨ شهراً يتسلق ويزيح الأثاث ويسحب اللعب ، ويلعب بالأوعية المختلفة في المنزل والمطبخ ، وبعمر سنتين يطعم اللعبة ويدخلها إلى المرحاض أو يأخذ الدب الصغير في مشوار ، ويلعب بالرمل والماء ويملاً ويفرغ الصحون ويستعمل السيارات الصغيرة والحواجز المكعبة . ومع ذلك ومنذ أن كانت هذه السلوكيات معزولة بدون معلومات أصلية لا يمكن القول بأنها مستقلة عن غريزة بدائية .

وقد احتفظ (Stoff, 1961) بمذكرات عن سلوك مولوده منذ لحظة الولادة حتى عمر ١٨ شهرًا وذكر فيها البنود التي تحدد العلاقة مع الأشياء والأشخاص . وهذه السلوكيات الشخصية تبقى ظاهريًا لا علاقة لها بأي كائن وتنقسم قواعد هذا التقرير الخمسة طبقات عامة :

- ١- التعرف..... (النظر إلى لوحة و احناء الرأس إلى الخلف)
- ٢- الإتمام..... (وضع الغطاء على إبريق الشاي)
- ٣- التحكم..... (الوقوف على كرسي عال وهزه حتى يكاد تقع)
- ٤- الاكتشاف..... (مراقبة حركة أقدام الراشد ويديه)
- ٥- تأثير التغير..... (دراسة حركة الأيدي)

وقد تبين أن هناك تحكم مستمر في سلوك الطفل ، حيث أن الطفل يبحث عن طرق جديدة لعمل الأشياء والملاحظ لا يرى أن هناك أي صلة عضوية أو اجتماعية لهذا السلوك في الطفل . ويمكن بالطبع أن يكون مخطئًا ففي روسيا توصل (Federov, 1951) منفردًا إلى نفس نتائج ستوف .

وقد فسر بياجيه اللعب بأنه دمج الخبرات ، وتظهر فيه أكثر الأمور بدائية مثل المص بدون وجود الثدي أو قارورة اللبن ، ربما يكون هناك بعض الأسئلة عما إذا كان هذا لعب حقيقي ، ولكن لا مجال للشك في المرحلة التالية والتي تستند إلى الممارسة وتمييزها عن النشاطات الظاهرة للرغبة بها فقط .

والموضح هو الطفل الذي يؤقلم العادة برمي رأسه إلى الخلف من أجل النظر إلى الأشياء . وبمرر شهرين تقريبًا يستمر بعمل ذلك وبانسجام أكبر وحتى بتقليل الاهتمام بالنتائج الخارجية .

وقد راقب بياجيه طفلة بعمر سبعة أشهر والتي تعلمت أن تحرك حاجزًا من أجل أن تلتقط شيئًا ما ، وعندما استمر الحاجز بالوقوف أمامها راحت الطفلة تزيع علبة

البطاقات وتنفجر بالضحك ناسية كلياً موضوع اللعبة والحاجز والذي كان هو الأساس للمثير الخاص بتعلمها ، وقد يتظاهر الطفل الأكبر سنًا بجعل قطعة قماش على أنها وسادة أو يأكل ورقة ويضحك غالبًا. والرمز هنا قد انغمس على شكل لعبة فهي بالنسبة للطفل المثير غير الملائم وقد عومل كأنه ملائم وكأنه شيء آخر .

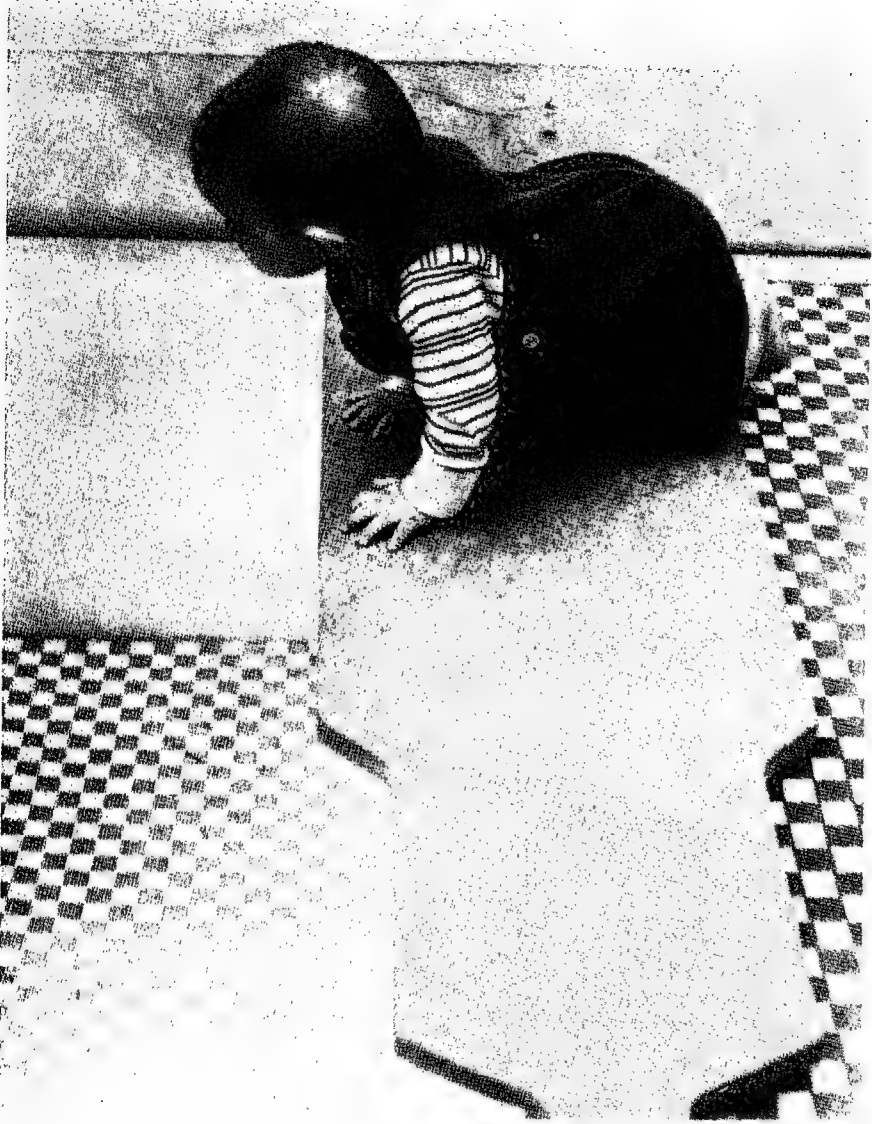
إدراك العمق :

نأتي إلى حالة من حالات علاقة الطفل مع بيئته الطبيعية والتي تمثل إدراك العمق ، مع إننا في مفهومنا اليومي للأمور نفكر مليًا بالبعد الرأسي وعادة ما نكون على مسافة معينة عن الأشياء التي هي دوننا . ويستخدم الباحثون في المجال الإدراكي مصطلح الإدراك العميق من أجل إطلاقه على الوعي بالمسافة أو الفراغ القائم بين ذاتنا والأشياء في مجال الرؤية لدينا وفي أي اتجاه من موقعنا سواء أكان في الأعلى أو في الأسفل أو في الجانب أو في الأمام.

والسؤال الأهم ويتعلق بقدرة الطفل على تعلم إدراك العمق ، وهناك بعض الأبحاث الواقعية التي تقترح أن تعلم إدراك العمق شيء وراثي وليس مكتسبًا من خلال التجربة ، وقد حدد (Walk and Gibson, 1961) إدراك العمق في الأطفال باستخدام قطعة ذكية في المختبر أطلقوا عليها « الانحدار الخادع » للبصر ، ويتكون من « طريق الزحف » على مسطح زجاجي نموذج لوحة الشطرنج. (انظر الشكل ٦-١٢) وقد وضعت تحت إحدى جوانب الزجاج مباشرة بحيث تبدو لوحة شطرنج للإنسان الراشد كانهادار عند النظر إليها من زاوية أخرى .

وعندما تقف الأم على الحرف الخارجي للجهاز وتطلب من طفلها أن يزحف باتجاهها لم يجرؤ على فعل ذلك ، في حين زحف بسهولة تجاه أمه في الجانب الثاني ، وكان أصغر الأطفال في التجربة بعمر ستة أشهر وهو العمر الذي يبدأ به مرحلة الزحف فكان لهم جميعًا الفرصة المتكررة حينها لم تكن المرة الأولى التي يجربون بها هذه التجربة والتي تعلموا فيها بعض أسرار مفهوم العمق ومن ثم تثبت الوقائع أن بعض مظاهر إدراك العمق غير متعلمة .





الشكل (١٢-٦) « الانحدار الخادع » للبصر المستعمل في التجربة وذلك لتحديد إدراك العمق عند الأطفال وقد استخدمت تجربة انحدار العمق لقياس مفهوم إدراك للعمق عند الأطفال بعمر شهرين وثلاثة أشهر وذلك قبل سن الزحف بكثير ، ويوضع الأطفال ممدودين على بطونهم وعيونهم متجهة إما إلى الجانب العميق أو الضحل من الصندوق ، ومع التركيز على

الانحدار العميق تكون ضربات القلب أكثر بطئًا عند رؤية الجانب الضحل (Campos et al, 1970) وكما لاحظنا في الفصل الخامس فإن سرعة ضربات القلب يصاحب الاستجابة والتي تبدو عندما يكون الطفل محددًا إلى مكان الإثارة (استجابة الخوف من النظر إلى أسفل من مكان مرتفع) والذي يتضح في مراحل متقدمة في نمو الطفل .

وقد شوهد النموذج البدائي لإدراك العمق من خلال التجربة التي ظهر الطفل فيها بعمر من أسبوعين إلى إحدى عشر أسبوعًا وهو موضوع أمام شاشة حيث يكبر الظل بسرعة هائلة متقدمًا إما بطريقة تصادمية على وشك الحدوث أو بالخروج عن المسار ، وفي تجربة أخرى يدحرج جسم حقيقي صوب الطفل بسرعة بحركة تصادمية ولكنه لا يصل إليه .

وأوضح التسجيل لسلوك الأطفال على شريط الفيديو خلال هذه المواجهات بأنهم يرجعون رؤوسهم إلى الخلف ويضعون أيديهم على وجوههم عندما يظهر الظل أو الجسم الذي سوف يصدمهم ، ويختلف سلوكهم عندما يكون حدث المثير متوجهًا إليهم ، ثم يخطئهم وينحرف عنهم حيث تنحرف النظرات بشكل بطيء وينحرف الرأس أيضًا بشكل بطيء إلى مسار الجسم (أو الخيال) على الشاشة وعندما يتعد المثير تظهر الاستجابة الدالة على الانجياز . (Ball and Tronick, 1971) وتبين النتائج أنه حتى عند هذا العمر المبكر يدرك الأطفال ويتصرفون مقابل الصدمة وشيكة الحدوث ، ويمكنهم التفريق بين الصدمة القوية الحدوث والتي ستتحرف عنهم . وهكذا يتضح أنهم يملكون بعض العناصر من عمق الإدراك .

النمو اللغوي

هل يعتبر السلوك اللغوي سلوكًا اجتماعيًا أم معرفيًا ؟ يمكن إجراء مناقشات مهمة على كلا التصنيفين ، وتؤكد النقاشات بخصوص السلوك الاجتماعي على المفهوم الاجتماعي الذي يطرره الطفل والضرورة بالنسبة له كي يتفاعل مع الآخرين وخصوصًا مع من يقدم له الاهتمام والعناية ، وكذلك دور ألعاب اللغة كعلامة اجتماعية .

وبالإشارة إلى الهوية العرقية ومستوى اللغة المستعملة فإن النقاش للسلوك المعرفي يذكرنا بأن اللغة أيضًا تتطور حسب الحاجة إلى التحكم ببيئته شخص ما . وحل هذه المشكلة سهل بواسطة اللغة والرموز التي تزودها هذه اللغة ، ويمكن قياس قدرة الطفل على مواجهة المشكلات مع بيئته من خلال قدرته على التحكم باللغة .

ويوضح ذلك إلى من ينتمي التطور اللغوي الذي يقترحه علماء نفس الطفل . وكذلك من خلال سياق الكلام والنقاش للتطور المعرفي وحتى وإن كنا نعرف بأن المناقشات تؤكد على دوره الاجتماعي الذي هو إقناعي ولا يمكن الاختلاف حوله .

الإدراك والنمو اللغوي :

قياسًا على باقي أشكال النمو المعرفي لا يظهر السلوك المتعلق باللغة حتى يصل الطفل إلى مستوى معين ومعقول من القدرة الإدراكية ، وقبل أن نتمكن من استعمال اللغة يجب أن نكون واعين بها ، وقد ذكرت في الفصل الخامس الدراسة المهمة التي أجراها (Condon and Sander, 1974) وتبين أنه حتى المواليد الصغار لديهم بعض الوعي عن اللغة بالمعنى الذي يجعلهم يثنون أجسامهم بحركات حسب إيقاع الكلام ، ويمكن القول عندها بالطبع أنها ليست خبرتهم الأولى لأصوات الكلمات فربما قد ألفوا هذا الإحساس عندما كانوا أجنة من خلال كلام أمهاتهم .

ويبدو أن الأطفال يملكون حساسية كافية لتمييز الأصوات ، وفي استطلاع للأبحاث التي أجريت بهذا الخصوص (نمو إدراك اللغة عند الطفل) ذكر (Bernard, 1970) مجموعة من الدراسات التي تظهر أن الأطفال من عمر شهر إلى أربعة أشهر قادرين على التمييز بين الحرف الثابت (P) و (L) وبين الحرف (B) و (g) وكذلك بين حروف العلة (I) و (e) وقد وجدت (Cynthia, 1971) أن الأطفال يميزون بين صوت الأم المسجل على آلة التسجيل وصوت امرأة أخرى غريبة ، كما وجدت أن تفاعل وليدها رهن بتغيير الصوت .

وقد جنح الأطفال بعمر ثلاثة أشهر إلى بلع لعابهم أكثر عند سماع أصوات الأمهات ، مما يوضح احتمال أن يكون هناك علاقة بين الأم والطعام . ويميل الطفل بعمر ستة أشهر إلى البكاء عند سماع صوت الأم وخصوصاً في حضورها العادي . وقد اقترحت سينثيا أنه يمكن تفسير هذه الظاهرة بدراسة أخرى مبينة أن الطفل بعمر ستة أشهر يكون علاقة مع أمه ولهذا فهو يبكي إذا سمع صوتها ولم يراها .

وتشير نتائج الأبحاث الخارجية إلى أن الأطفال يمكنهم أن يميزوا بين أصوات عدة وأن إدراكهم يتغير مع الوقت ، وذلك بالاحتفاظ بنمو القدرات وكذلك الحاجات الخاصة بهم . وبالنسبة للأطفال وكذلك البالغين تجعل كفاءة اللغة نموها ممكناً إذ أن الأطفال قادرون أصلاً على أن يفهموا بعض المميزات الإيقاعية جيداً . ولذلك يمكنهم أن يقتنوا أدوات أساسية من أجل التصنيف ، وقد استعملت دراسة (Bing-Chung Ling, 1941) طرق الاشراف من أجل توضيح حقيقة أن يكون الأطفال قادرين على استعمال أشكال غير لغوية بل رمزية من أجل التعبير والتمييز .

ومن خلال أبحاث تشونج أظهر الأطفال إدراكهم المتميز للشكل الصحيح وتمييزه عن أشكال أخرى متواجدة ، ويعرض الفاحص على أطفال بعمر ستة أشهر وحتى عمر ١٥ شهراً أجساماً مختلفة الأشكال دائرية وعلى شكل صليب أو مثلث . ويكافأ الطفل عند الاختيار الناجح في أحد هذه الأشكال بقطعة صغيرة من الحلوى .

التطور اللغوي المبكر :

تكمّن محاولة الطفل الأولى للاتصال في البكاء حيث أنه تعبير عن النفس ، وقد كان (Peter Wolff, 1969) قادراً على تعريف ثلاثة أنواع من البكاء الأساسي . وهي بكاء الجوع « البكاء الجنوني » وبكاء الغضب والبكاء بسبب الألم الجسدي (رد فعل عندما تأخذ الممرضة عينة دم بواسطة الوخز) . وقد لاحظ وولف أيضاً التأثير لهذا البكاء على الأمهات أيضاً فلم يكن هناك نموذج ثابت لاستجابة الأم حينما يكون البكاء بسبب الجوع

أو الأم ويعتمد هذا أيضًا حسب كون الطفل هو المولود الأول أم لا ؟ أو حسب ممارسة الأم لطريقة الإطعام ؟ وهكذا

وللبكاء الجنوني تأثيرات واضحة حيث تميل الأم إلى ترك ما بيديها من أجل التدقيق حول ما يجري لوليدها ، ويحصل البكاء المؤلم على استجابة أسرع بالطبع وتفهم الأم أن طفلها في حاجة إلى تخفيف الألم .

ومن حيث وسائل الاتصال الأخرى لاحظ وولف أنه في الأسبوع الثالث يبدو التوافق لأي نوع غير ضاغط من الإثارة على هيئة ابتسام . وكلما كان الطفل متنبهاً فإنه يبدى الانتباه من أجل البحث عن البكاء وكأنه عدم بكاء بصورة نطقية . وقد يظهر الضحك ربما بعد أسبوع أو أكثر . وبنهاية الشهر الثاني لاحظ وولف أنه من الممكن الحصول على صرخة عالية من البكاء المتصل ولتقليد الإيقاع المنخفض (دادا) .

وبدراستنا هذه عن الجوانب الاجتماعية في الفصل الرابع ذكرنا حقيقة أن الأصوات التي ينطقها الأطفال تحوي تلك المستعملة لكل لغة ، وإن المتكلم بالإنجليزية من المراهقين والذين يعانون مشاكل في تعلم حرف (خ) و (ض) باللغة العربية لديهم بدون شك تلك الأصوات مخزنة منذ الطفولة المبكرة ، والمراهق القادر على لفظ حرف لغة أخرى لم يكن للمتكلمين بالإنجليزية قادرين على لفظها مثل لفظ حرف (h) ثلاث مرات يتبين كأنه حرف (ح) بالعربية ، وحرف (ch) و (a c h) بالألمانية لفظ سائل (L : L) من ويلز وحرف (V) الفارسي وهكذا . فإن الغنى والاتساع في مخزون الطفل من الحروف اللفظية هي بالطبع تصبح محظور عليه تعلمها عندما يبدأ بتعلم لغة من حوله .

من الممكن أيضًا أن تكون هذه الاختبارات بالضرورة سهلة بالأشراط ، وقد تمكن (Donald Routh, 1969) من جعل الأطفال من عمر شهرين وحتى سبعة أشهر أن يعبروا عن بعض الألفاظ المفضلة لديهم عن غيرها . وقد استعمل الابتسامات سلسلة من ٣ أصوات (t s k) وينقر على بطن الطفل من أجل إخراج الحروف الثابتة لمجموعة من هذه الأطفال . (الشكل ٦-١٣) يشرح بعض مكتشفات روث ويبين عند مساعدة الطفل

على لفظ حرف معين قد تزايد إنتاجه بدرجة ثابتة ، بينما بقي إنتاج كل لفظ الحروف الجامدة ثابتاً تقريباً ، والمجموعة التي شجعت على الحروف الجامدة زاد إنتاجهم للحرف الجامد وأثبتوا تقدماً بسيطاً ومحددًا ، ومع مقترحات روث فقد يلعب التعزيز بمساعدة الكبار دوراً في حياة الأطفال اللغوية ، ولا يعني ذلك بالضرورة أن اللغة يمكن شرحها كلياً عن طريق التعزيز . وسنتحدث عن هذا الموضوع أكثر عند نهاية هذا الفصل .

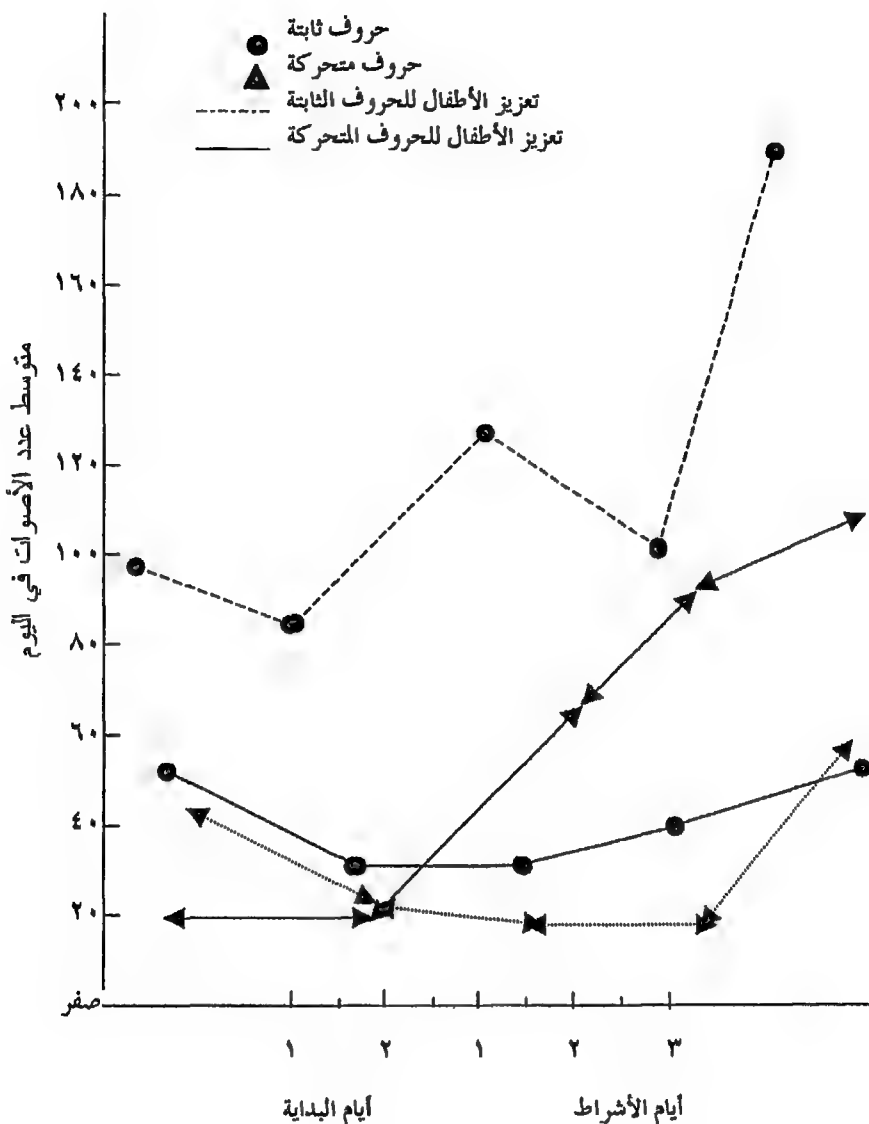
تطور الأنماط :

متى يتوقف الأطفال عن الأصوات المنخفضة ويبدأون بإحداث الأصوات العالية ؟ متى يتبعون عالمهم الأول ؟ متى يمكنهم استعمال الجمل ؟ .

هذه الأسئلة وضعها الأهل الذين يربون بقلق عملية التحكم بالألفاظ الصادرة عن مولودهم الصغير . يبحثون بها عن إشارات تدل على أنه يتقدم أو يتأخر أو أنه على المعدل المناسب لعمره . والإجابة بالطبع أكثر صعوبة مما يمكن أن يتخيله الإنسان ، والمصدر الواضح لهذه المعلومات المتعلقة بالنموذج يجب أن تكون من تقارير الوالدين وإن كانوا أقل الملاحظين موضوعية مجردة .

وهناك مشاكل أخرى من المواصفات ، هل يشير لفظ (دادا) للطفل ذو الثمانية أشهر إلى صرخة فرح بأنه تعرف إلى أبيه عند رؤيته أو أنها فقط ضجيج لا معنى له؟ بعض الأحيان يتعلم الطفل استجابة شفهية مثل (باي باي) يستعمل لمدة أسبوع فإما ينساها بعد ذلك أو يرفضها فلا يستعملها شهوياً كاملة ، فهل تعلم (باي باي) أم أكثر من ذلك ؟ .

بالرغم من هذه المشكلة فقد تمكن علماء النفس من استعمال معايير تقترح الأعمار التي يمكن للأطفال أن ينخرطوا فيها في أنواع مختلفة من السلوك اللفظي ، جمعت (Dorothea Mc Carthy 1954) معلومات عن المعايير الموجودة حسب الشكل (٦-٢) على مدى سنوات وقد أكملنا ملخص (Mc Carthy) مع بعض الملاحظات عن الأطفال الذين قد تتبعتم غوهم طويلاً على فترة طويلة .



الشكل (٦-١٣) متوسط عدد الحروف الثابتة والمتحركة (أحرف العلة) باليوم لمجموعة من الأطفال والذين شجعوا على أحرف العلة باليوم الواحد وتتألف من ٩ مراحل مسجلة لمدة ٣ دقائق لك منها . وقد أخذ التسجيل دون تعزيز عن الأيام الرئيسية والتعزيز قد ثبت خلال أيام الإشراف . (Routh 1969) .



(Dorothea Agnes Mc Carthy

1906) بروفسورة لعدة سنوات لعلم النفس في جامعة فورد هام حيث كانت من الرواد الباحثين في لغة الأطفال .

واتفق الباحثون الذين دونت ملاحظاتهم في الجدول (٦-٢) على أن الكلمة الأولى كانت عند عمر ٤٠ أسبوعًا ، وقد سجلت (Mary Shirley 1933) أن أطفالها استعملوا كلمتهم عند الأسبوع ٦٥ في المتوسط ، ومع ذلك فهناك اعتبارات مختلفة ، البعض قال : « أن أول كلمة تعود إلى عمر ثمانية اشهر بينما مع آخرين كانت قد تأخرت حتى عمر سنتين » .

وقد أعطت الأمهات أبنائهن عبارات من كلمتين أو ثلاث في عمر ٥٢ أسبوعًا ، وهو ما يتلائم مع المكتشفات المدونة في الجدول (٦-٢) مع إضافة في التغيرات الفردية ، وتظهر بأن متوسط عمر الطفل الذي لفظ كلمته الأولى هو قبل نهاية السنة الأولى ، وقد يستعمل الأطفال الموهوبين كلمات حتى بعمر اصغر من ذلك ، بينما أطفال آخرين قد لا يحاول لفظ الكلمات حتى إلى ما بعد السنة الثانية .

وتختلف هذه الاكتشافات عن الكلمة الأولى تبعًا للملاحظة ، وربما يكون السبب أن بعض الملاحظين وخصوصًا الأمهات يمنحن كلمات أطفالهن اهتمامًا كبيرًا في تقاريرهم

أقرب إلى الكمال والتي هي في الواقع أبعد ما تكون عن الكلمة المطلوبة ، والأكثر من ذلك فالكلمة أو الكلمات التي تحدث بها الأمهات الأطفال ربما تكون جزء من لغة خاصة ربما لا يكون شبيهة للكلمة (مثل كلمة أبه للدلالة على احملنى) تستخدم ككلمة داخل عائلة معينة .

وقد وجدت (Shirley) أنه عند ٦٦ أسبوعاً استخدم سبعة من أطفالها كلمات مفهومة ، وكان هناك تقدماً بسيطاً حتى ٨٦ أسبوعاً ، وقد اقتنعت أنه ربما يكون هذا التباطؤ قد تسبب بواسطة انشغال الطفل بالتحرك خلال هذه الفترة .

وفي عمر السنتين بلغ عدد كلمات أطفالها ٣٢ كلمة . وكانت ملاحظاتها قد أضيفت بالرجوع إلى تلك التقارير في الجدول (٢-٦) ، في عمر السنتين لم يتوقف الأمر عند نطق كلمات غير مفهومة فقط ولكن ظهرت كذلك جمل بسيطة . ثم كان النمو الكبير لقدرة اللغة التعبيرية خلال السنة الثانية من عمر الأطفال .

الجدول رقم (٢-٦) يلاحظ الملاحظون ظهور الألفاظ بشكل مبسط لدى الطفل

(Mc Carthy, 1954)

العمر بالشهور	السلوك اللفظي
٣-١	أصوات بسيطة من الحنجرة
٣-٢	صوت حممة منخفضة
٣	أصوات تنم عن فرح
٤	مقطع لجزء من كلمة
٤	مبادرة ذاتية - صوت للعب
٦-٥	ما أو مو
٧	مقطع كلمة ما أو ماما
٨	لفظ تعريفي
٨	تفاعل لفظي

تابع الجدول (٦-٢)

العمر بالشهور	السلوك اللفظي
٩	يقلد الأصوات
١١	يقلد مقاطع مثل ماما - بابا - دادا
١٢	يقول كلمتين أو أكثر ، رطانة غير مفهومة ، المحادثة بلغة غير مفهومة ولا تعني شيء
١٣	أربع كلمات أو أكثر
١٨	أهلاً ، شكرًا ، أو ما يعادل ذلك
١٩-٢٠	أسماء أشياء
٢١	يكرر أشياء قيلت من قبل
٢١	يوصل كلمتين في الكلام
٢٣-٢٤	يسمي ثلاثة أشياء
٢٤	جمل بسيطة وعبارات

تعلم العلاقة بين الرموز والأهداف :

يعتبر اشتياق الطفل إلى الكلام وتعلم الأسماء ميزة كبيرة في تطور الكلام ، ولالأطفال نوع من الرغبة الشديدة في تسمية الأشياء منفصل نهائيًا عن الحاجات البيولوجية الحقيقية وهذا يستحق أن يسمى (الجوع للأسماء) حيث لا يتعلم الطفل الأسماء ميكانيكيًا ولا بالإكراه ولكن بحماس .

وتعلم كل الأمهات أن الطفل قادر على استعمال كلمة (دادى) ويمكن أن يطلقها على أي رجل قد يراه . أو ربما يتعلم استعمال (كيتي) للقطعة وقد يستعمل نفس الكلمة للكلب أو حتى فرو السنجاب أو فرو القبعة الخاص بأمه ، وقد ينطبق التعميم هنا كما لو كان في موقف آخر للاختبار وهو شيء مميز لدى الأطفال الآن الذين يمزجون الظواهر

الجديدة لموقف ما لما أصبح قديمًا ومألوفًا بالنسبة لهم . وكلما ازداد غوهم فإن ألفاظهم تكون أكثر تحديدًا .

ويتم الطفل توضيح غو التمييز لديه بمساعدة طفل أكبر سنًا من أجل التفسير للمصطلح (كيثي المضحكة) لفرو السنجاب فهي لم تعد كيثي كما هي من قبل ولكنها مضحكة أيضًا ، وبعض المعاني الخاصة بالهرة حاضرة ولكنها شيء آخر أيضا ، والجديد هو ما يشاهد لما هو مبسط مع القديم والطريقة المجهزة بالنسبة للمعنى المميز .

ويطبق الطفل كلمة واحدة على عدد كبير للأشياء أو الأشخاص ، وكلمات مختلفة فكلمة (كلب) تعني أشياء كثيرة وذلك بالنسبة لتفاعله المنقول بواسطة إيقاع الصوت والحركات وحركات الجسم (أنا أريد ذلك الكلب ، أنا أريد أن أعانقه وأدله) أو هناك شيء مهم يجب أن تنظر إليه أيضًا أو أنا خائف احضني وخذني بعيدًا عن هنا ، كلب كلمة واحدة ولكنها كلمة لعدة معاني والكلمات التي يستعملها الطفل قليلة العدد وترمز إلى أشياء وأفعال .

النظريات : الفطرة والتعزيز :

كيف تختفى المعاني المختلفة لكلمة (كلب) وتصبح متعلقة بالحيوان المطلوب ؟ لقد أدى هذا التساؤل إلى النظريات والتأمل بين علماء النفس واللغويين ، وقد شرح (Skinner, 1975) اللغة المكتسبة عن طريق الإشراف قائلاً : يتوصل الأطفال إلى سلوك شفاهي عندما تكون الألفاظ غير نموذجية (مثالية) نسبيًا وعندما يتم تدعيم الكلمات الصحيحة .

ويتعلم الطفل معظم الكلمات بالتدريج فمثلاً يتعلم الطفل قول (كلب) لأول مرة لأن شيئًا ما قد حدث لتعزير الكلمة ، وعندما يتممها بصورة ملائمة فيفرض أنه قد عمم ذلك بشكل كبير أولاً ثم ليطلقه بعد ذلك ليشمل كل ما له أربعة أرجل من الحيوانات ولكن من خلال تعزيز التعبير الصحيح يتعلمها ويطبقها بشكل انتقائي بعد ذلك .

وقد تعرض هذا التكوين اللغوي التعليمي لانتقادات كبيرة . فلقد علق (Noam Chomsky, 1959) أنه إذا كان لا بد لنا من تعلم لغة ما بواسطة قاعدة سكينر فإننا سوف نخفي عمرنا كله في المهمة ولن نتمكن من تعلم حتى اللغات البدائية ، بمعنى أن تعلم اللغة هنا يعتمد على ذكر المقطع الصحيح بالصدفة ثم يتم تعزيزه ، إلا أن هذا التفسير لا يشرح الكم الكبير من الكلمات والتي يتوصل إليها الأطفال في مرحلة قليلة من الوقت بالنسبة لعمرهم .

ويبدو أن الموضوع أبسط بكثير لافتراض أن كلمة (كلب) تنغمس داخل ذاكرة الطفل ضمن مفرداته أولاً : عن طريق التقليد ، تبين التجارب التي أجرتها (Routh 1969) والتي ذكرناها سابقاً أن كمية معينة من « التشكيل » للاستجابات اللفظية يمكنها أن تأخذ مكاناً خلال مرحلة الطفولة . ولكن لم يتمكن أحد حتى الآن من إظهار قدرة الأطفال بعمر ستة أشهر مثلاً على إطلاق كلمة كلب على أي شيء .

لقد حدد (Eric Lenneberg 1969) تفسيراً بيولوجياً للتطور اللغوي ، وقد تمسك بفكرة حدوث نمو اللغة عندما يكون الأطفال مستعدين بيولوجياً لإتمامها . يرتبط اكتساب بعض مقاطع الكلمات بالنمو الحركي ، ف يرتبط الجلوس والوصول مثلاً مع التغيير من الأصوات المنخفضة إلى الصاخبة (بعمر ستة أشهر) ، يتزامن الوقوف والمشي أيضاً مع بعض المساعدة مع إتمام مقاطع الكلمات بنظام متكرر ومفهوم في بعض كلماته ، ويعمم نفس الصوت بالتدريج من أجل تحديد الأشخاص أو الأشياء . وعندما يكون الطفل قادراً على الإمساك والإلقاء وعلى أن يمشي بهدف ما بدون مساعدة وأن يستطيع أن يزحف إلى أسفل الدرج ويعود فيصعده ، عندها يكون قد وصل إلى نقطة في تطور لغته ، وهي عندما يجزئ من ثلاث كلمات حتى خمسين كلمة والتي يقوم باستعمالها كجمل ويتم سلسلة من الأصوات والتي تبدو كأنها لغة ، ولكنها ليست كذلك .

ووجهة نظر لنبرج التي اشترك فيها مع (Chomsky, 1964,1967) أن الإنسان « مبرمج » بيولوجياً من أجل إنتاج اللغة ، وفي دراسة لمقارنة السلوك الخاص بالأطفال لعائلات عادية وآخرين لديهم إعاقة في السمع وجد لنبرج أن كلا المجموعتين من الأطفال

خلال الأربعة عشر أسبوعًا بعد الولادة ينتجون تقريبًا نفس كمية الألفاظ والأصوات والحروف، ويقترح هذا الاكتشاف أن هذا السلوك قرار بيولوجي وليس معتمدًا على أي دعم من الراشدين .

وظهرت اكتشافات أخرى مشابهة في دراسة (Tulkin and Kogan 1970) التي وضعت أمهات من الطبقة الوسطى وأمهات من الطبقة العاملة تحت الملاحظة في تعاملهن مع أطفالهن بعمر عشرة أشهر ، ومع أن الأمهات من الطبقة الوسطى قد بادرن إلى تعامل أكثر مع أطفالهن وتكلمن معهم أكثر فإنه لم يكن هناك أي اختلاف في كمية النطق اللفظي الصادر عن الأطفال لكلا المجموعتين .

تأثير التنبيه :

أجريت دراسات كاجن ولنبرج في بيئة بيتية عادية حيث كانت هناك كمية ثابتة من المثيرات في بيئة الحضانة حيث تكون كمية الإثارة على شكل نوع من الضجيج أقل بكثير والنطق أيضًا أقل ، وعلى العكس فإن الزيادة في الإثارة تستج زيادة في النطق لهؤلاء الأطفال ، وقد أحصى (Rheingold,1959) عدد الألفاظ المنطوقة تسعة مرات خلال اليوم ويبلغ كل منها ثلاث دقائق لكل طفل من عدد يبلغ ٢١ طفلًا بمعدل ثلاثة أشهر ، والنتائج لليومين الأولين تعتبر خط الأساس للقياس عليه .

وأثناء اليومين التاليين يقدم الملاحظون التعزيز اللفظي للأطفال بواسطة التسميم والضحك الخافت والملامسة للطفل ، وقد اعتبرا اليومين الأخيرين مع عدم التقرير (قاعدة السلوك) ، وأوضحت النتائج أن التعزيز يرفع درجة النطق إلى درجة إحصائية تمتد فوق المتوسط . وعدم التعزيز يخفض درجة النطق إلى حد يقارب خط القاعدة .

ويفترض أن للقيود البيئية مثل تواجد أطفال كثيرين من أعمار مختلفة في الحضانة تأثير على التعليم اللغوي بشكل مميز ، فإن هؤلاء الأطفال لا يتلقون عناية فردية كما يفعل أولئك الذين يعيشون في العائلات العادية ولسبب بسيط هو أن نسبة الأطفال إلى البالغين ستكون أعلى قليلًا . والرضع تحت ستة أشهر من العمر الذين يتربون في بيئة بها مثيرات

قليلة للغاية مثل دار رعاية أيتام يعانون بعد ذلك من مشاكل في عملية ترديد النطق وأنواع الأصوات مقارنة مع الأطفال الناشئين في البيوت (Brodbeck and Irwin, 1946) .

ويزيد التعزيز من الأصوات الملفوظة . وتؤدي القراءة النظامية لقصص على أطفال بعمر ١٨ شهراً إلى حدود ٣٠ شهراً إلى اختلاف ذو مغزى في عدد الألفاظ في هذه المجموعة أو تلك من الأطفال ، وقد نضجت لديهم بسبب الوضع الاقتصادي لوظيفة الأب (Erwin, 1960) ، وبعد أربعة أشهر يصبح الأطفال أكثر اعتماداً على أقوال صوتية .

يمكن أن يكون للتغيرات المفاجئة في كمية المثير تأثيراً على الدورة العادية لنمو الطفل، وقد اجري (Schaffer, 1966) دراسة على أطفال بعمر من ١ إلى ٢٩ أسبوعاً والذين كان أهلهم قد أرسلوهم إلى المستشفى من أجل عدة أنواع من المعالجة ، وتمت المقارنة مع مجموعة الأطفال الذين كانوا في الحضانة منذ الولادة ، وقد أثبت المواليد الداخلون حديثاً إلى المستشفى تأخراً في النمو النفسي للسلوك وعند عودتهم إلى منازلهم عادت درجة النمو إلى حالتها الطبيعية .

النمو العقلي

تعتبر درجات اختبارات الذكاء - بعد العمر والجنس - من أكثر المتغيرات المدروسة والتي لها علاقة بعلم نفس الطفل ، وترتكز هذه الاختبارات عن علماء النفس على حقيقة أنه يمكن تقدير الحالة العقلية خلال الطفولة بواسطة فحص الذكاء لنفس اليوم والفرق في مستوى الذكاء يرجع إلى ارتباطه مع مجموعة متغيرات بيئية وواقعية كثيرة .

ولا يمكن تطبيق اختبار الذكاء للرضع ، لأن مقدرتهم على حل المشاكل محدودة بالنمو الحسي الحركي المحدود ، والتطور الإدراكي للأطفال محدود أيضاً فهم مقلدين بتكوينهم . وقد يكون الطفل قادراً على أخذ خريزة بمهارة ويلقيها في الفئجان في الثلاثاء ويفشل تماماً في نفس المهمة في يوم الأربعاء والخميس والجمعة ، والأطفال أيضاً ليسوا موجّهين صوب المهمات جيداً ومن السهولة استمالتهم وتقول كتب علم النفس التجريبي بعدم إمكانية اختبارات الذكاء للأطفال لأن الأرقام المعطاة عن طفل ما قد تختلف من حيث

الاختبار ، وقد لا يكون الخطأ في الاختبار نفسه ومع ذلك يحتمل غالباً عدم الاعتماد على الأطفال أيضاً بهذا الخصوص .

مقاييس النمو :

بالرغم من صعوبة تقييم نمو الطفل فقد كانت هناك محاولات عديدة من أجل بناء مقياس يمكن استعماله من أجل تقرير ما إذا كان الطفل يحرز تقدماً أم لا ؟ متخلفاً أم عادياً ؟ مع النظر بعين الاعتبار إلى كفاءته في تعامله مع بيئته ، وأحد هذه القياسات هو مقياس (Uzgiris - Hunt) للمقياس الترتيبي التسلسلي لتطور الطفل والذي ذكرناه سابقاً .

ويدين (Uzgiris-Hunt) بالولاء إلى بياجيه متمسكين بفكرة أن المراحل التي اختبرها في مهمتهما على مقياسهما قد فسرت على أسس نموذجية وأنها مقدمة منهما فقط بتجاوبها مع عدة طلبات لهذه المعلومات . أما مقياس الذكاء عند الأطفال فقد وضعه (Psyche Cattell 1940) وكان المقياس المثالي العقلي لعدة سنوات .



لعبت نانسي بايلي صاحبة مقياس بايلي لتطور الطفل . دوراً فاعلاً كباحثة في معهد تطور العلوم الإنسانية في جامعة كاليفورنيا في بيركلي ومؤسسة رعاية الطفل لاحقاً

وقد استبدل مقياس (Nancy Bayley, 1969) بمقياس تطور الطفل ، ويرتبط مقياس بايلي الحركي والعقلي وبمعامل يتراوح بين ٠,٤٤ ، و ٠,٨٧ ، وحتى نهاية عمر ١٨ شهراً عاكساً الاتحاد بين الحركة والنمو العقلي خلال هذه الفترة . وبعد ذلك ينخفض الارتباط إلى مستوى ٠,٢٤ ، و ٠,٣٤ مشيراً إلى أن المقياسين يقاسا من خلال المهارات والتي يمكن قراءتها باختلاف أكبر .

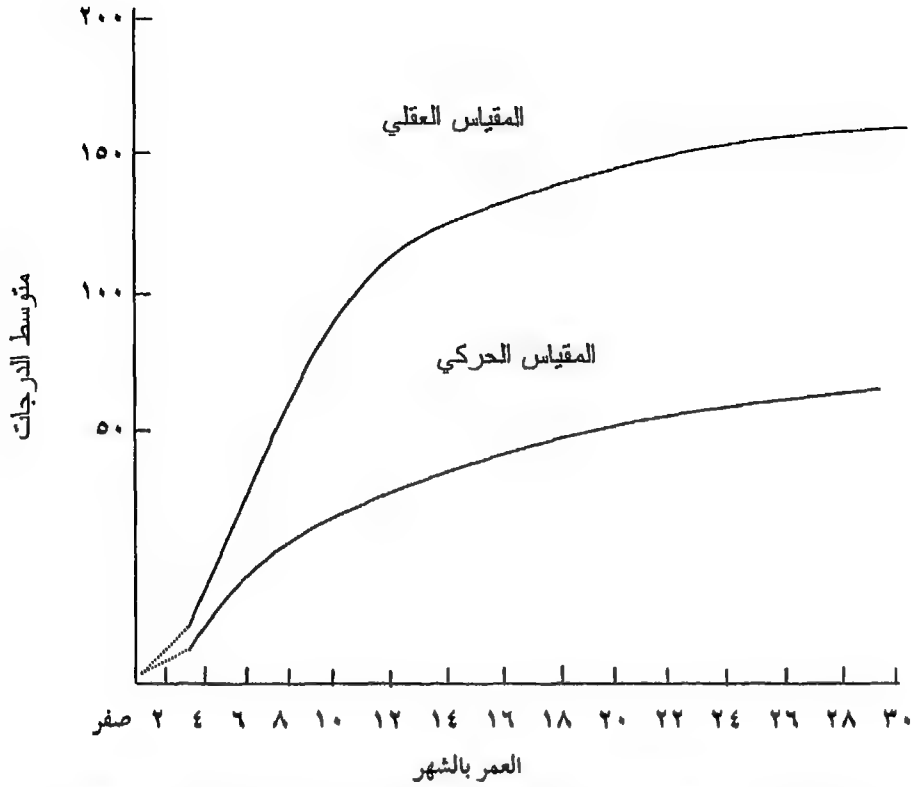
وفي المستوى الأدنى فإن مهمات مقياس بايلي العقلي وكذلك المقاييس الأخرى مثل مقياس (Uzgiris-Hunt and Cattell) تشمل مجموعة من البنود الإدائية في منتصف السنة الأولى ، وفي السنة الثانية تكون المقاييس مشتملة على أرقام أكثر من أجل مهمات مطلوبة من الأطفال لتقليد الممتحن بسلوكه وإجابته على الأسئلة أو التعليمات الشفوية .

ونلاحظ أن الطفل عند سن اثنين ونصف من الأشهر يركز على مكعب مثبت على طاولة أمامه مباشرة ، وبعمر أربعة أشهر سوف يصل إلى المكعب وقد يلتقطه ، وبعمر خمسة أشهر يمكنه حمل مكعبين . وبعمر تسعة أشهر يمكنه إيجاد المكعب تحت فنجان مقلوب ويمكنه وضعه بالفنجان إذا طلب منه ذلك وعندما يصبح بعمر ١٤ شهراً يمكنه بناء برج من مكعبين .

وفي السنة الثانية من حياته تحتاج كثير من المهمات إلى أوامر شفوية ، وعمر الطفل عندما يبدأ بالتقليد هو (١٢ . ٥ شهراً) في المتوسط ، ويقول كلمتين في الشهر الرابع عشر ويسمي خمسة أشياء بعمر (٢٥ شهراً) . يشير والنمو العقلي (حسب المنحنى في الشكل ٦-١٤) إلى أن هناك زيادة سريعة في الكفاءة خلال مرحلة الستة أشهر الأولى ، وإنها لا تزداد كثيراً بعد ذلك وهذا التأثير هو الملفوظ عندما يقارن بالنمو الحركي .

التنبؤ بالنمو العقلي المستقبلي :

مع أن الارتباط بين المقاييس العقلية للأطفال وتلك المأخوذة عند مرحلة ما قبل دخول المدرسة يكون إيجابياً فإنه غير دال ، ففي دراسة طويلة أجراها (Elardo et al, 1975) ارتبط مقياس (Bayley) العقلي الذي تم تطبيقه على أطفال بين عمر ٦ و ١٢ شهراً بمعامل ٠,٢٨ و ٠,٣٢ على التوالي مع مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء بعمر ٣ سنوات وكما يبين الجدول (٦-٣) .

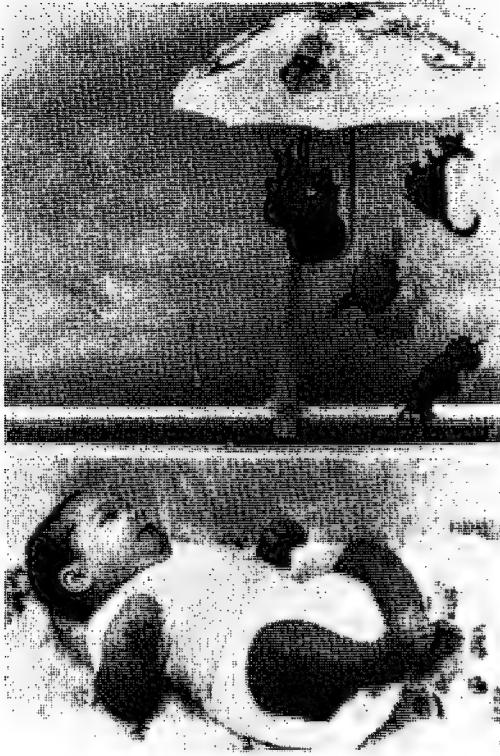


الشكل (٦-١٤) المنحنى البياني للنمو الحركي والعقلي . تبعاً للدرجات على مقياس (Bayley)
لنمو الطفل من عمر سنتين وحتى ٣٠ شهراً (Bayley, 1969)

فإنه من المهم ملاحظة الجدول (٦-٣) حيث كانت القياسات الخاصة بكم ونوع المثير في بيوت الأطفال عندما يكونون في الشهر السادس من العمر أكثر تنبؤاً عن قدرتهم العقلية بعمر ثلاثة أشهر من مقياس (Bayley) .

تشير الأرقام إلى أن النمو العقلي كما قيس بواسطة مقياس (Bayley) غير وافية الإجابة بالنسبة إلى المثير البيئي ، مما يوضح أن نوع النمو الذي يسجله محدد بيولوجياً إلى حد كبير .

وقد تدعم هذا الاستنتاج في أبحاث (Gottfried and Brody 1975) اللذان أدارا مقياسي بايلي وبياجيه حتى ١١ شهراً من عمر الأطفال وقورنت النتائج مع القياسات الطبيعية . وقد وجدوا أن كل القياسات كانت مترابطة .



دلت الأبحاث أن تقديم مواد اللعب
الملائم للمستوى العقلي خلال الطفولة
تؤدي إلى تفوق ملحوظ للنمو العقلي
للأطفال .

وقد ارتبطت هذه المقاييس بشكل إيجابي مع المقاييس الخاصة بوزن الأطفال ومقياس
محيط الرأس ، وقياسات أخرى أخذت عند ولادتهم .

وكانت المقاييس أكثر ارتباطًا مع نشاطات الأطفال كما قيست بواسطة كميات
من الفراغ الذي شغلوه بواسطة الزحف أو المشي في منطقة اللهو في المختبر ، وهكذا فقد
سجل الأطفال نقاطًا عالية على مقاييس معرفية وكأنهم كانوا من أصحاب الأجسام
الصحيحة الطبيعية القوية الاحتمال . وكذلك من الذين لديهم مستوى من الطاقة عالية ،
أما الذين حصلوا على النقاط الدنيا للاختبارات فقد كانوا من النوع السلبي وبشكل
أساسي غير معنيين باكتشاف بيئتهم .

وقد تفسر هذه العلاقة الحميمة بين الحالة الطبيعية والحالة المعرفية خلال مرحلة
الطفولة لماذا يعتبر مقياس (Bayley) والمقاييس الأخرى فقيرة في التنبؤ بالحالة الفكرية

النهائية ، فالذكاء حيث يتطور خلال فترة ما قبل المرحلة المدرسية وما بعد ذلك يهتم بحل المشكلة وكذلك تعتمد العمليات التجريدية مع البيئة المحيطة بشكل أساسي على نوع البيئة التي يختبرها الطفل ويعيش تجربتها منذ بدايته تقريباً ، كما يظهر في الجدول (٣-٦) .

الجدول (٣-٦) معاملات الارتباط بين كمية ونوع المنير والمتوفر في البيوت
حيث يعيش الأطفال ونقاط الاختبار العقلي في مراحل مختلفة من العمر (Elardo et al, 1975)

مقياس (بايلي)	مقياس (بايلي)	مقياس (بايلي)	مقياس قدرة الإثارة المختلفة في بيت الأطفال من عمر ست سنوات
مقياس ستانفورد - بينيه لعمر ٣٦ شهراً	مقياس (بايلي) لعمر ١٢ شهراً	مقياس (بايلي) لعمر ستة أشهر	
* ٠,٢٥	٠,٠٩	٠,٠١	الاستجابة الانفعالية والشفوية للأم
* ٠,٢٤	٠,٠٤	٠,٠٠	تجنب الخطور والعقاب
** ٠,٤٠	٠,٢٦	٠,٢٢	تنظيم المكان والوقت
** ٠,٤١	٠,٠٧	٠,١٥	تجهيز أدوات اللعب الملائمة
** ٠,٣٢	٠,٠٠	٠,٠٦	انشغال الأم مع طفلها
** ٠,٣٠	٠,١٦	٠,٢٠	فرص للتنوع اليومي للمثير
** ٠,٥٠	٠,١٦	٠,١٤	الدرجة الكلية

نقاط الاختبار

نقاط مقياس بايلي لعمر ٦ أشهر	-	** ٠,٤١	* ٠,٢٨
نقاط مقياس بايلي لعمر ١٢ شهراً	** ٠,٤١	-	** ٠,٣٢
نقاط مقياس ستانفورد - بينيه ٣٦ شهراً	** ٠,٢٨	** ٠,٣٢	-

(*) مستوى الدلالة (٠,٠٥ <)

(**) الترابط الدلالة (٠,٠١ <)

(الارتباطات الأخرى غير دالة)

لا يعتبر ذلك انعكاساً على النمو العقلي للطفل مع أن المقياس الخاص بالكفاءات والقدرة الحركية خلال السنة الأولى من عمر الطفل أكثر قيمة للأبحاث . وفيما يختص بالقيمة العملية لهذه الأبحاث يمكننا القول إذا كان الطفل يسجل نقاطاً منخفضة على مقياس الذكاء فإن ذلك يدل على انخفاض القدرة العقلية للطفل وهي مصدر مهم للمعلومات مع أن النقاط التي يمكن الحصول عليها محدودة التنبؤ لحالة مستقبله (Bayley, 1970) .

ملخص الفصل السادس

يحدث النمو الطبيعي بسرعة خلال السنة الأولى من الحياة حيث يزداد طول الطفل بمقدار الثلث ووزنه بمقدار ثلاثة أضعاف ، وتصبح المقاييس البيولوجية المأخوذة خلال تلك الحياة المبكرة أفضل تنبؤًا بالنمو الطبيعي ، وأكثر المتغيرات الفسيولوجية في بيئة الطفل بعد ذلك هي التغذية والطفل الفقير غذائيًا يكون تطور معرفته متأخرًا ، واقتُرحت الأبحاث الخاصة بالأطفال ذوي التغذية الفقيرة من (بيرو) أن وضع هؤلاء الأطفال في نظام غذائي ملائم لفترة طويلة لا تبلغ بهم مرحلة المثالية على المقياس المعرفي ، ولكن المدققين بالأمر تتبعوا سوء التغذية القاسي للأطفال الذين تم تبنيتهم وإحضارهم إلى الولايات المتحدة بواسطة بعض المتبنين من الطبقة الوسطى والذين وجدوا بعد بضع سنوات أن أحوالهم الصحية والعقلية فوق المتوسط .

ورغم أن الأجهزة العصبية للطفل غير ناضجة في بدايتها ، فيمكن للطفل مع ذلك من خلال التعزيز أن يتعلم الحركات البسيطة . ذلك أن التعليم والنضج كليهما يلعبان دورًا مهمًا في الوصول إلى المهارات كالفهم والحركة .

وقد اتضحت أهمية النضج بواسطة أطفال (الهوبي) الهنود الذين يبدأون بالمشي عندما يبدأ الأطفال الآخرون بالمشي بالرغم من أن سرير الأطفال الحشبي قد منعهم من التحرك بشكل متحرر من أجل ممارسة المشي .

وقد ساعدت الدراسات على التوأم الذي توفرت له كميات مختلفة من الممارسات على تأكيد دور التغذية في هذا الموضوع .

والمبدأ الخاص بانقطاع الاستمرارية والتسلسل الهرمي قد مُثل في كل مرحلة تطلب حركات عضلية ولم تكن موجودة في المراحل المبكرة ، وقد عمق تعلم المشي الحالات النفسية وسجل تقدم الفترة لنشاط الحركية المكثفة والتي تستمر حتى عمر أربع سنوات .

وقد طرحت بعض الأبحاث الحديثة حيث شاهد المواليد وقلدوا حركات الفم واليد سؤالاً :
إلى أي مدى يمكن للسلوك الحركي أن يظهر خلال الطفولة بالتزامن مع النضج .

وأشارت بعض الدراسات إلى وجود اختلافات بين الجنسين في النمو الإدراكي
والحسي تظهر أولاً في الطفولة .

يشمل السلوك المعرفي الإدراك وأنواع أخرى من السلوك متصاحبة مع التفكير . ،
وبصر بياجيه على كون الأطفال يتفاعلون مع بيئتهم وهكذا يطورون المعرفة البنائية التي
تمكنهم من فهمها . ونظريته عن الذكاء هي مجرد نظرية بدائية للبناء أو لتخطيط الشبكة
الديناميكية (الحركية) من العلاقة الإدراكية ، وتخضع بناء الطفل للتعديل المستمر خلال
الممارسة ولكن ذكائه يبقى كما هو .

بالنسبة للطفل لا تتواجد الأشياء كما هي فقط في التعبير بالطريقة التي يتفاعل معها .
وبتعلمه لفهم العالم الحقيقي يتعلم استمرارية الأجسام ، ويتم هذا بتعلم أن للأشياء
استمرارية البقاء بمعدل خبرة الطفل الخاصة ، وقد تطورت المقاييس لتقرر مرحلة التطور
بناء على نظرية بياجيه .

تندمج قدرة الطفل على الإدراك في المراحل المبكرة مع تطوره النفسي ، ويلعب
الإحساس دوراً مهماً في البداية ثم في قدرات الطفل من أجل التجديد الذي يمكنه
من تطوير المفاهيم ، ويظهر الميل لتفضيل المثير الكثير التعقيد جلياً في الحياة المبكرة .
وقد اكتشف فانتز أنه حتى حديثي الولادة يفضلون أن ينظروا إلى المثيرات المعقدة أكثر
من النظر إلى المثيرات البسيطة ويزداد هذا التفضيل مع التقدم في العمر .

وقد أجرى كاجن سلسلة من التجارب حيث شاهد الأطفال من خلالها المثيرات
البسيطة وصور الوجوه « المبعثرة » الملامح ، فوجد أن المثيرات التي تتنوع باعتدال يعطيها
الطفل اهتماماً أكبر من تلك المتشابهة أو المختلفة كلياً ، وانخفضت أوقات تثبيت النظر إلى
الصور الخاصة بالوجوه بعد ستة أشهر ، ولكنها زادت بصورة درامية بعد اثني عشر شهراً ،

وقد توصل كاجن إلى هذا التغير لتطور الطفل للفرضيات في البناء المعرفي الذي يمكنه من فهم وتفسير المثير ، والسلوك الاكتشافي واللعب لا يمكن أن يفسرا بعبارات من النظرية التقليدية لتقليل الدفعات . وذلك لأنهم مقبولون من الآخرين ومن أنفسهم فإن الدراسات قد استعملت تجربة الانحدار الخادع ، وتصادم مع المواد وتوصلت نتائجها إلى إن الأطفال يملكون بعض عناصر إدراك مفهوم العمق في عمر مبكر جداً وهي بالنتيجة فطرية .

لا يتم تعلم اللغة إلا بعد تنمية الطفل بشكل كاف لمهارته في تمييز الأصوات ، وبينت الأبحاث أن الأطفال يتجاوبون مع إيقاع الكلام في عمر مبكر جداً ويتعلمون بسرعة أن يفرقوا بين أصوات أمهاتهم والأصوات الأخرى . ويظهر التعبير عن الذات من خلال أنواع مختلفة من البكاء مبكراً أيضاً ، وتظهر الابتسامات في نهاية الشهر الأول ويتبعها بعد بضعة أسابيع تقليد كبير للأصوات البسيطة .

ومن الصعب تقرير متى يتمكن الطفل من تعلم كلمة بسبب المشاكل الناتجة عن صعوبة تصنيف الأصوات ، ولكن يتفق الباحثون أن أول كلمة تعود إلى قرب نهاية السنة الأولى من عمر الطفل ، وبالرغم من وجود تنوع فردي كبير هناك أهمية كبيرة لكل من اشتياق الطفل للكلام وتعلم الأسماء لتطور الكلام ، وبداية فهو يستعمل كلمة واحدة لتسمية مجموعة متنوعة من الأشياء أو الأشخاص ، والذين سوف يكونون لاحقاً مختلفين بتسمياتهم بكلمات مختلفة ، فكيف تفقد هذه الكلمات معانيها وتصبح متعلقة بالشيء الصحيح وقد أدى ذلك إلى تصور أكبر بين علماء النفس .

وقد شرح لنا سكينر اكتساب اللغة بالكامل من خلال خطة عمل إرشادية التوجيه ، وانتقد شومسكي وآخرون هذه الطريقة واعتقدوا بأن الإشراف لا يشرح سرعة تعلم اللغة أو التنوع المختلف من السلوك الناتج ، ويبدو أن أشكال اللغة تظهر عندما يكون الأطفال جاهزين بيولوجياً أي مبرمجين لإنتاج اللغة. وقد دعمت وجهة نظر شومسكي نتائج دراسة بينت أن كمية الألفاظ غير متأثرة نسبياً مع كمية الألفاظ العائلية ومع ذلك فإن هذا لا يعني أن كمية الألفاظ للطفل مستقلة بالكامل عن العوامل البيئية. وهكذا فإن للوضع في المعاهد الخاصة والأشكال الأخرى الاجتماعية والحسية أثرها الواضح .

يمكن تقدير القدرة العقلية خلال مرحلة الطفولة بسهولة وبدقة مع وجود اختبارات للذكاء . ولكن قياس الذكاء خلال مرحلة الطفولة يواجه عدة مشاكل ، من جهة بسبب أن الذكاء يكون متلازمًا مع النمو الحسي الحركي ، ومن جهة أخرى بسبب عدم تصرف الطفل توافقيًا بشكل جيد . ومع ذلك فإن هناك مقاييس مفيدة لقياس النمو العقلي وقد استعمل اختبار بايلي لقياس النمو العقلي . ويعتبر مقياس بياجيه مقياس للنمو الإدراكي في طبيعته ويرتبط ارتباطًا عاليًا مع مقياس بايلي .

ليست الأرقام لمقياس النمو العقلي خلال مرحلة الطفولة مترابطة بشكل كبير مع التطور الأخير فعليًا ، فإن أفضل التنبؤات لحالة الذكاء الحالي هي تلك المرتكزة على تحديد البيئة البيتية . وبالرغم من هذه الحدود فإن مقياس النمو العقلي للطفل مفيدًا للباحثين ، وعامة فإن الأطفال الذين يحققون أرقامًا منخفضة على مقياس شبيه يحتاجون لعناية أكبر .



القائمون بالرعاية

وعلاقتهم بالأطفال الرضع

« قبل أن تبلغ السنة الأولى من عمرها بدأنا نتعامل مع البكاء ، واتبنا نظامًا متشددًا بشكل عام للتربية ، وقد علمها ذلك السيطرة على مشاعرها والذي نثق أنه سيكون مفيدًا لحياتها القادمة ، والآن عندما تحزن أو تتضايق تزداد رغبتها في البكاء إلا إذا كانت في مزاج سيء بسبب إشكالات جسدية تكبح وغالبًا ما يكون ذلك مصحوبًا بصراخ وجهد ، وحتى عندما لا تكون حالتها جيدة وتنفجر بالبكاء بصوت مرتفع فإننا بشكل عام نقومها حتى تكف عن ذلك . وفي طريقة التربية هذه نستعمل العصا أحيانًا ولكن في الغالب كنا نحبسها في الغرفة وحيدة حتى تهدأ » .

(Mothers Magazine, 1834)

« من الأفضل ربط طفلك إلى جنبك بمشاعر الحب والحنان وليس بالخوف »

(Terence)

البيئة الاجتماعية للطفل

لاحظنا في الفصل السابق أن الأطفال أكثر يقظة واستجابة لبيئتهم الاجتماعية . وسوف نقوم في هذا الفصل بفحص تفاعل الطفل مع بيئته الاجتماعية بالرجوع إلى البالغين الذين يقومون برعاية الأطفال . أو كما يفضل تسميتهم (القائمون بالرعاية) وهو المصطلح الذي استعمله ((Michael Lewis, 1974)) وهو الأكثر دقةً وملائمة . ويشير لويس إلى أن العلاقة بين القائم بالعناية والطفل لا تمثل اتجاهًا واحدًا لأن لأنماط سلوك الطفل تؤثر على الطريقة التي يقدمها المعني بالطفل ليتلقى استجابة طيبة .

دور الوالدين في تقديم الرعاية للطفل :

في هذا الفصل سنسلط الضوء على الأم كمانحة للرعاية في كل ثقافة ومجتمع ، الأم هي صاحبة الدور البيولوجي ولها كل العلاقات الحبية مع الطفل .

هذه هي القاعدة العامة بالرغم من وجود شذوذ عن هذه القاعدة مثل ما يجري في الكيبوتس بإسرائيل ، وكذلك حينما يتولى مركز الرعاية بعض حديثي الولادة الذين تهملهم أمهاتهم أو حين تموت الأم تاركة طفلها وحيداً لا راعي له . وقد يكون للرجل لسبب أو لآخر الدور الكامل في رعاية الطفل ، ورغم ذلك فإن ذلك يشكل نسبة ضئيلة من وضع رعاية الطفل .

وسوف نسلط الضوء على الأم لسبب آخر وهو أن أكثر الأبحاث التي تهتم برعاية الطفل تتضمن الأم ، ولا يعني اهتمامنا بموقف الأم وسلوكها أن الأب لا يلعب دوراً مميزاً في حياة الطفل وتطوره في تلك المرحلة ، بل على العكس فإن البحث في الحالات التي يكون فيها الأب غالباً تشير إلى أن مشاركته مهمة جداً .

ولدور الأب المباشر في نمو الطفل نفس تأثير الأم مع الأخذ بعين الاعتبار أن اهتمامه بالطفل يتطابق مع اهتمامها ، ورغم ذلك فعندما يتمكن الطفل من التمييز بين المؤلف والغريب فسوف يبدي عدم ارتياحه عندما تكون رعايته من قبل الوالد ، ربما يحدث هذا غالباً في البيوت التي يكون دور الأم ودور الأب مختلف بشكل حاد .

هناك اتجاه في الطبقة المتوسطة باندماج أدوار الآباء والأمهات حيث يقدم الآباء خدمات لأطفالهم كانت تقدم سابقاً من الأمهات فقط (الإطعام - الاستحمام - تغيير الحفاض - العناق وما شابه) والأمهات أيضاً قد يتركن البيوت للتسوق أو للوظيفة بينما يعتني الآباء بالأطفال ، ولا بد من التأكيد على أننا باستعمالنا لكلمة القائم بالرعاية في سياق الشرح العام فإننا نعني بذلك الأم أو الشخص الذي يتوقع أن يقوم بدور الأم وقد يكون الأب أو شخص آخر . وقد تتمثل رعاية من هم أكبر سنّاً في أخ أو أخت أو قريب يلعب دور الأم ، وإن لم يبحث تأثير هؤلاء على الأطفال وذلك بسبب الاختلاف في العمر والجنس والوظائف الخاصة هؤلاء الأقرباء المائحين للرعاية ثم صعوبة ضبط الدراسة الحقيقية . وكذلك لأن رعاية القريب للطفل غير شائعة في المجتمع الصناعي الغربي ، ولهذا فإننا لا نعلم إلا القليل عن ذلك التأثير واختلافه عن تأثير رعاية الأم .

بيئة المنزل كمصدر للمثيرات :

لاحظنا في الفصل الرابع أن لكل الكائنات حاجة فطرية لليقظة ، ويحدث ذلك حينما تكون الإثارة مركبة وليست بسيطة . ويكون الانتباه الذي نحصل عليه مصدرًا غنيًا للإثارة ومصدرًا للتعزيز كذلك .

من الواضح أن القائمون بالرعاية يلعبون دورًا حيويًا في التحكم بكمية الانتباه وأنواع أخرى من الإثارة لدى الطفل ، ويمكنهم أن يعرضوه إلى كمية متنوعة وعالية المستوى من التأثير أو يمكنهم إيوائه وعزله عن التقلبات في كمية ونوعية الإثارة .

يحتمل أن يكون للمثير الطبيعي تأثير أكبر على الطفل أكثر من التأثير الاجتماعي ، مع الأخذ بعين الاعتبار أن الاستجابة للمثيرات الاجتماعية تبدأ مبكرًا كما لاحظنا في التجربة التي أدارها (Condon and Sander, 1974) . وكما لاحظنا عند تجارب المواليد الجدد مع حديث الكبار في الدراسة التي قام بها (Sagi and Hoffman, 1976) .

الإثارة المبكرة

ترى النظرية التي وضعها حديثًا بعض علماء النفس أن الطفولة مرحلة حرجة ، وذلك بقدر ما تحتاجه من إثارة ويقظة ، وإنها تبدي كثيرًا من الاختلاف في نمو الطفل بقدر زيادة أو نقصان التعزيز خلال الشهور المبكرة من عمر المولود .

الأبحاث التي أجريت على الحيوان :

يمكن دراسة القواعد الأساسية لنظرية ربط المرحلة الحرجة مع المثير المبكر من خلال الأبحاث التي تجرى على الحيوانات . وفي إحدى الدراسات المبكرة مارس (Seymour Levine, 1960) الاعتناء ببعض صغار الفئران (حمل - عناق - تربية) وترك البعض الآخر مع أمهم خلال فترة الحضانة . وعند النضج أصبح الفئران المعنى بهم أكثر هدوءًا وطمأنينة مبدئين سلوكًا نشيطًا ، بينما انتشر الآخرون في الزوايا أو زحفوا بجيئة في المكان يبولون بحرية إشارة إلى التوتر ، وقد أظهر الفئران الذين اعتنى بهم تطورًا سريعًا وفتحوا عيونهم مبكرًا وحققوا التنساق الحركي سريعًا ثم اكتسبوا وزنًا أكثر وأسرع من الآخرين واستمروا باكتساب الوزن أسرع حتى بعد أن انتهى مفعول المثير .



مع أننا نميل إلى تذكر الأم عند سماع
عبارة القوائم بالرعاية إلا أن العناية عادة
ما يقوم بها مجموعة أفراد مختلفة
من جدود أو أقارب أو آباء أو أخوة .





وقد ظهرت نتائج مشابهة بالنسبة للقطط الصغيرة والتي اعتنى بها منذ اليوم الأول لولادتها حتى أصبحت بعمر ٤٥ يومًا . وقد كانت هذه القطط الصغار تتقدم إلى اللعب الغريبة والإنسان بطريقة يسيرة أكثر من القطط الأخرى ، وتعرضت بعض القطط الصغيرة لمدة خمس ساعات في اليوم إلى المثير البيئي ويتكون من غرفة ألعاب كبيرة تحوي صغار القطط مع أشياء أخرى (أولاد ، علب ، دراجات ، لوحة كتابة) . وأثبتت هذه القطط أيضًا تفوقًا في حل لعبة المتاهة (Wilson et al, 1965) .

وفي دراسة أخرى تم معاملة الفئران الصغار بثلاثة طرق مختلفة :

١ - تعزيز المثير الذي يتكون من تجربة لعبة القلم .

٢ - مناخ المختبر العادي .

٣ - منع المثير حيث وضع الفئران داخل قفص في الزاوية المعتمة لغرفة الحيوانات .

وقد دلت النتائج على أنه كلما تعرض الفئران لمثيرات تجريبية كلما كانوا أكثر نجاحًا في حل المتاهة عند آخر فترة التجربة .

وعندما أعدمت الفئران وتم فحص المخ وجد الباحثون علاقة إيجابية بين كمية المثير المستقبل وكمية الزيادة في لب المخ (وهي الطبقة الخارجية للمخ وهي منطقة التفكير) وقد أوصت هذه النتائج أن المثير يعزز التقدم في نمو لب المخ . وقد دلت الأبحاث أيضًا على أن خلايا المخ للفئران (المثارة) كانت غنية (بالاسيتايل كولين) و (الكولابنيسر) وهي البيو كيمواويات التي تسهل الانتقال للنبضات العصبية (Bennett et al, 1964) .

وقد توصل (Norman Henderson, 1970) إلى نتائج مشابهة حينما قارن بين مخ فأر تربى في قفص عادي ومخ فأر آخر تربى في قفص من نوع لعبة القلم - ولم تكن النتيجة أن مخ الفئران التي تلقت عناية خاصة كان أكبر فقط ، ولكن سلالتهم أيضًا كانت تملك منحًا أكبر وخصوصًا أن السلالة أيضًا قد تلقت عناية خاصة في بيئة غنية بالمثير .

وقد راجع (Patricie Wallece, 1974) إلى أبحاث أخرى على حيوانات تتعلق بتأثر البيئة المركبة على نمو المخ ولاحظ أن المراقبون يميلون إلى الموافقة على أن « البيئة الثرية » تؤدي إلى تغييرات في البناء العقلي والكيميائي للمخ وتزيد القدرة على حل المشكلات،

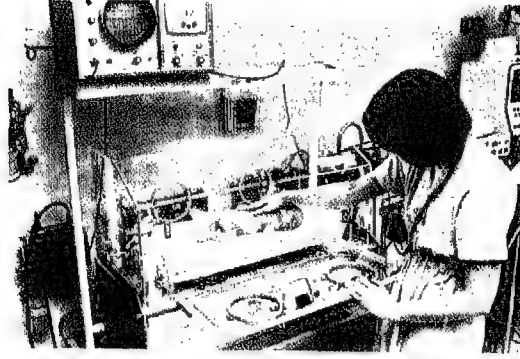
وأظهرت بعض الدراسات أن الحيوانات التي أمضت الفترة الأولى لحياتها معزولة في حرمان من المثير يمكنها إعادة التأقلم إذا ما نُقلت إلى بيئة أكثر غنى .

وتطابقت الأبحاث التي أجراها (Novak and Harlow, 1975) مع الأبحاث السابقة ، حيث أن القروود من فصيلة الريزوس والتي خضعت لعزلة اجتماعية كاملة خلال أول اثنا عشر شهرًا من حياتها ، كانت عاجزة عن التعامل بطريقة ملائمة مع الواقع الاجتماعي ، وعندما سُمح لهذه القروود بالتفاعل لمدة ٢٤ أسبوعًا مع قرد أصغر والذي مثل دور المعالج بالتعليم التدريجي لمرضاها استطاعوا أن يتفاعلوا بطريقة ملائمة مع القروود الآخرين ، وقادت هذه النتيجة (Novak and Harlow) لاستخلاص أنه لا يوجد مرحلة حرجية للتطور في حالة قروود الريزوس .

من المهم ملاحظة أن برامج التأقلم بالنسبة للإنسان تركز على مقومات مشابهة ، ومن الممكن من خلال المعالجة النفسية أو التعليم الخاص سد النقص المعرفي والوجداني الذي يعاني منه الأفراد نتيجة للحرمان خلال مرحلة الطفولة المبكرة والمتأخرة .

الأبحاث التي أجريت على الأطفال :

من المستحيل تطبيق الدراسات التي أجريت على الحيوان بنفس الطريقة على الإنسان . ومع هذا فإن الدراسات التي أجريت من أجل توضيح أثر المثير المبكر لا تتطابق مع المرحلة الحرجة للمعالجة في الحالتين ، تظهر كثير من التجارب العلاقة بين المثير المبكر وتطور المعرفة ، وقد درس (Scanr-Salapatek and Williams 1973) مثلاً تأثير المثير المعزز على الوزن المنخفض للأطفال عند الولادة (ولادة قبل النضج) وتلقى الأطفال في المجموعة التجريبية كثيرًا من العناية وكانوا يوضعون في الأرجوحة أثناء إطعامهم ويتجشأون على أكتاف المرضات . وهذا أمر يشجع المواليد على استعمال الإبصار للتعرف على البيئة المحيطة . وعلقت الألعاب المتحركة على أسرتهم فعندما تأخذ الأم مولودها إلى البيت تأخذ اللعبة المتحركة معها وتشجع على الاستمرار ببرنامج الإثارة والذي يؤدي العمل به في المستشفى .



عمل مساج للمولود غير الناضج أو أقل من الوزن الطبيعي له أثر على تطوره المعرفي والجسدي

وخلال السنة التالية يزور الأم مشرف اجتماعي ، ويناقش معها طرق وضع مثيرات جديدة بيئية للأطفال ويزودهم بصور للحائط (أداة للتحفيز) وزمامير والعباب وكتب مصورة) ، وعند نهاية السنة الأولى فإن المجموعات التجريبية الضابطة كانوا يمتحنون على مقياس (برازيليون) ، وأشارت النتائج إلى أن الأطفال في المجموعة التجريبية قد حققوا (٩٥,٣٠ نقطة) على المقياس (١٠٠ هو التسجيل العادي) بينما سجل الذين في المجموعة الضابطة (٨٥,٧) وأبعد من ذلك فإن ٧٨٪ من المجموعة التجريبية شملت فوق ٩٠٪ بالمقارنة مع ٣٤٪ للمجموعة الضابطة .

وكانت هذه النتائج ذات مدلول بشكل خاص بالنظر إلى حقيقة كونها في الأسبوع الأول من العمر . وقبل أن تبدأ المعالجة التجريبية سجل الأطفال في المجموعة الضابطة أرقامًا أعلى في الحالة الجسدية وفي اختبارات متنوعة للاستجابة .

وقد ظهرت نتائج مشابهة عند (Ruth, 1977) الذي درب الأمهات على أن يدلكن أطفالهن لمدة (١٥ دقيقة) أربع مرات في اليوم ولمدة شهر من بعد الولادة بالمقارنة مع أطفال ولدو غير ناضجين لم يتلقوا هذه المعاملة ، والأطفال الذين أعطوا التدليك الخاص كانوا أثقل وزنًا وأكثر تقدمًا من الناحية العقلية والتطور العصبي عند الشهر الرابع من العمر .

واعتنت مجموعة أخرى من الباحثين بإيجاد طرق لتسهيل النمو الحركي في الأطفال . أنها منطقة ذات أهمية اليوم ، حيث تربط درجة النمو في الأطفال بشدة مع تطورهم

المعرفي، وهكذا فإننا إذا ما أردنا تسريع النمو الحركي للأطفال ، فإننا نسهل في نفس الوقت تطورهم المعرفي .

وفي هذه الدراسة وُضع ٢٦ طفلاً متوسط أعمارهم ٧ أشهر في غرفة مظلمة في كرسي دوار حيث كانوا يدورون بهدوء (١٧ دورة في الدقيقة تقريباً) ولمدة دقيقة واحدة ، وتتكون مراحل المعالجة هذه من مرحلتين لعشر ويدار مرتين في الأسبوع ولمدة أربع أسابيع وقد وجد الأطفال جميعاً أن الدوران ممتعاً فمعظمهم كانوا يشاغبون ويضحكون وبعضهم نام قريراً .

وقد أوضح الاختبار الذي تم بعد أسبوع من انتهاء المعاملة أن الأطفال الذين وضعوا في الدورة قد تقدموا بشكل ملحوظ في النمو الحركي إذا ما قورنوا بالمجموعة الضابطة والذين لم يحصلوا على نفس هذه المعاملة ، وتوضح الامتياز الناتج عن المعاملة من التطور الذي طرأ على طفلين بعمر ثلاثة أشهر ، وكانا توأمان غير متشابهان ، وكانا على مستوى واحد من النمو الحركي قبل المعاملة . واحد منهما قد صنف مع المجموعة الخاضعة للتجربة والآخر في المجموعة الضابطة ، وعندما فحصا بعد شهر واحد فكان الذي مع مجموعة الضبط قد بدأ لته في نمو التحكم بعضلات رأسه ولم يكن قادراً على التحكم بها ، ولم يكن باستطاعته الجلوس ، أما الذي خضع لتجربة الدوران فقد استطاع التحكم برأسه (Clark et al, 1977) .

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع مجموعة من تجارب (التدخل المبكر) والتي توضح أن المثير بشكل روتيني وعلى فترة ممتدة من الوقت يسارع في تنمية المهارات المتعددة في كلا الجانبين الحسي والمعرفي .

وفي دراسة أكثر إسهاماً على المدى البعيد كان مشروع (ميلودكي) الذي تم إنتاجه تحت إشراف (Garber and Herber 1973,1975) في جامعة « ويسكونسن » ، فقد لاحظ علماء النفس أن التخلف العقلي شائع للغاية بين الأطفال المولودين في بيئة محرومة . فقد جرت الدراسة على منطقة (ميلودكي) وهي منطقة ذات مستوى اقتصادي منخفض

وقد اختار فريق أبحاث جامعة (ويسكونسن) عينة من الأمهات كان متوسط ذكائهم أقل من (٧٥) وهكذا صنفن كمتخلفات عقلياً ، وقد وزع أطفالهن عشوائياً بعضهم تحت المجموعة الضابطة ، والبعض الآخر تحت المجموعة التجريبية .

بداية زار الأساتذة الأطفال في المجموعة التجريبية مؤسسين علاقات مع الأمهات ولعبوا مع الأطفال ، وعندما وثقت الأمهات بالأساتذة أخذ الباحثون الأطفال يومياً إلى مركز البرنامج حيث يمضون ساعات اليقظة في البناء المعرفي للمهارات . وبداية فإن النسبة كانت طفلاً واحداً مقابل راشد واحد أيضاً ، وبعد خمسة عشر شهراً تغيرت النسبة إلى طفلين مقابل راشد واحد ، ولاحقاً إلى ثلاثة مقابل واحد .

وقد تشجعت الأمهات لأن يساهمن في برامج الثلاثين أسبوعاً الذي علمهن القواعد الأكاديمية التي تحتاج إلى مهارة ، و التدريب على الأعمال المنزلية (الغسيل والكي وتحضير الطعام وتدبير أعمال المنزل) وكذلك التمريض العملي .

أعطى الأطفال في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة اختبارات معرفية من وقت لآخر ، وقد بينت النتائج انخفاض درجات المجموعة الضابطة بدرجة أقل من المتوسط ، ولكن المجموعة التجريبية حصلت على نتائج أعلى من المتوسط تدريجياً . ولكن بدأ ذلك يتباطأ عندما بدأت أعمارهم تصل إلى ست سنوات ونصف ، وهؤلاء الذين في مجموعة الضبط حصلوا على مستوى ذكاء متدني بحدود (٩١) بينما المجموعة التجريبية كان متوسط مستوى الذكاء (١٢٥) . ونسبة الذكاء ١٢٥ عالية جداً ويحققها ٧٪ من الأطفال فقط .

وسبب النجاح البارز لمشروع (ميلودكي) هو الكمية الكثيفة للمثيرات والاهتمام الذي أبدي خلال فترة ست سنوات الذي بدأ منذ ما بعد الولادة بقليل . وتشير أكثر البرامج الأخرى « للتدخل المبكر » في حياة الأطفال من البيئة الأكثر فقراً إلى ارتفاع معتدل فقط في مستوى الذكاء ولكنهم عادة ما تبدأ تلك البرامج مع الأطفال بعمرهم على

مستوى الحضانة ولا يقدمون لهم بشكل واسع ومكثف نظاماً من المثيرات كما فعل مشروع (ميلووكي) .

أنتجت الدراسة الطولية التي أجراها (Wayne Dennis 1973, 1975) معلومات مكونة من اكتشافات لجامعة « ويسكونسن » حيث جمع دينس ومساعدوه معلومات من عام (١٩٥٥) وحتى أوائل (١٩٧٠) على أساس النمو العقلي للأيتام في بيروت - لبنان ، الذين كانوا يؤخذون إلى دار الحضانة بعد أسبوعين من تاريخ الولادة ، ويبقون هناك حتى عمر خمس أو ست سنوات حيث ينقلون إلى دور الأيتام ، وخلال فترة الدراسة كان يتكون طاقم الموظفين من خمس راهبات يوزعن انتباههن بين حوالي مائة من الأطفال الرضع . ونسبة الراشد إلى الطفل كانت منخفضة وأقل بكثير مما يوجد حتى في العائلة الكبيرة وأقل مما يمكن أن يكون حتى في دور الأيتام في أكثر الدول الصناعية .

وكان أدنى مستوى للذكاء عند الأطفال في الحضانة (٥٣) وكما لاحظ دينس فيعتبر ذلك أقل مستوى ذكاء لأطفال عاديين ، وقد أشارت الاختبارات التتبعية في حضانات الأطفال والذين داوموا في حضانات الأطفال من عمر أربع سنوات إلى ست سنوات إلى تأخر مميز في السلوك .

وخلال المراحل المبكرة من الدراسة اتجه أطفال قلائل إلى بيوت التبني ، ولم يكن التبني شائعاً في بلاد البحر المتوسط وخصوصاً في منطقة الشرق الأوسط ، ولكن العائلات أصبحت أكثر غنى خلال مرحلة ما بعد الحرب العالمية الثانية حين غنى هذا النهج .

وفي أواخر الستينات تم تبني كل هؤلاء الأطفال . وعندما واصل دينس وأعوانه اختبارات هذه الحضانات والتي كانت تبني فعلاً دهشوا لاكتشاف أن متوسط الذكاء كان (٨١) ويعتبر أقل من المتوسط (١٠٠) بشكل عام ، ولكن (٣٠) نقطة قد اكتسبت فوق مستوى الذكاء للحضانات . وتحقق هذا التقدم بشكل أكبر حينما يتم التبني والأطفال صغار السن فالأطفال المتبنين قبل سنة من العمر قد أظهروا نمواً معرفياً طبيعياً . بينما حقق أولئك المتبنين بعد عمر أربع سنوات ونصف نمواً بمعدل أبطأ .

الأم كمصدر للحب أو الاهتمام :

إن السؤال الذي يطرح نفسه فيما يتعلق بدراسة دنيس لتبني الأطفال إذا ما كانت زيادة معدل الذكاء نتيجة للمثيرات الكثيرة في بيوت التبني بالمقارنة مع تلك التي في الحضانات ، أو إذا ما كان الأطفال المتبنين يحصلون على ما هو أكثر من المثيرات .

إن لمصطلح « المثير » مضامين توجيهية ، ويبدو أنها لا تعكس بشكل ملائم مجموعة الاحتمالات التي تقدمها الأم لطفلها . والشيء المهم والواضح بالنسبة للسلوك الخاص بالصغير هو العجز التام ، وعند الضرورة فإن وسيلته الوحيدة لمقاومة التوتر تتمثل في تفريغ شحنته الحركية بشكل عام ، فهو غير قادر على التحرك هنا وهناك أو الاحتفاظ بدفعته الخاص أو إطعام نفسه أو تجنب الخطر ، إن الطفل يعتمد على أمه أو أشخاص آخرين يحلون محلها . ولأنه عاجز عن أن يتلاءم مع حاجاته ، فهي موظفة لديه ، والطفل عضو في مجتمع صغير يكون عالمه . وتشكل علاقات الطفل مع عالمه من خلال الشخص الذي يملأ الفراغ ويلبي الحاجات الخاصة به مثل أمه والمرضة وأفراد آخرين يوجدون في محيطه الاجتماعي ، ولكنهم يعملون كخيال للأم في الخلفية المتمثلة على أرض الواقع .

يظل الطفل الطبيعي في اتصال مستمر مع أمه بإطعامه واحتضانه والتكلم معه وتغيير الثياب والأخذ في مشوار ، وتعتبر هذه الأمور جزءاً قليلاً من طرق الاتصال والتي تعتبر مصدراً مثيراً مستمراً فيتشجع الطفل فيصدر ألفاظاً مبهمه محاولاً الكلام من أجل التحرك في المكان ، ثم بعد ذلك من أجل أن يجلس ثم يقف ثم يعيش ثم يحمل داخل المنزل المليء بأشياء ملفتة للنظر والأشخاص ، وفي هذا المناخ من الاحتكاك بين الأم والطفل يتعلم الطفل من بيئته ليمارس حياته ويصبح مخلوقاً اجتماعياً .

يجب أن يكون واضحاً إن ما تفعله الأم من أجل العناية بالطفل هو أكثر من مجرد القيام بتنفيذ مجموعة من الأعمال البسيطة ، وهي بالتالي تقوم بالتواصل مع طفلها . وبالطبع يكون جزء من التواصل بين الأم والطفل شفاهة . أو بالإحساس من ناحية الأم والطفل

فلمس أحدهما الآخر بالاحتكاك الجسدي والتعبير بنبرة الصوت هما مصدران مهمان للتواصل بينهما .

يركز بعض علماء النفس الإكلينيكيين على التواصل عن طريق الاحتكاك (الحالة العاطفية المنقولة من الأم إلى الطفل) ، ويتفاعل الطفل الذي يحمله بالغ مضطرب أو قلق أو عدواني مع هذه التجربة بالبكاء ، ثم يعود فيسكت عندما ينقل إلى ذراع أخرى لشخص آخر أكثر هدوءاً ، ولن يخضع الاحتكاك دائماً إلى السيطرة التلقائية . فالأم القلقة تحاول تأكيد الاطمئنان إلى وليدها الذي يتجاوب مع حالة مشاعرها الحقيقية وليس ما تريد أن تؤكد له .

رضاعة الثدي مقابل رضاعة القارورة : دراسة حول اتجاهات الأم :

يتم الاتصال الأكثر التصاقاً بالطفل من خلال التغذية خصوصاً إذا رضع من الثدي . ولا توجد منطقة في مجال الاعتناء بالطفل دارت حولها نقاشات واختلافات مثلما حدث في مسألة الجدال حول أهمية الثدي أم القارورة في تغذية الطفل .

وتبين أن هناك إجماع شبه شامل حول فوائد حليب الأم للطفل أكثر من الحليب المصنع . ومكونات الحليب المصنع محضرة جيداً كي تلائم بتركيبها الوظيفة المطلوبة منها بالإضافة إلى أنها قد تكون طريقة بديلة خصوصاً عندما يتعرض الطفل إلى طفح جلدي أو حساسية تجاه حليب الأم مثلاً .

ويغلب استعمال الحليب المصنع على حليب الأم في البلاد الصناعية بسبب السهولة وانخفاض السعر ، ولكن في باقي بلاد العالم فإن مركبات حليب البقر في العموم أو شكله الجاف قد تجعل السعر مرتفعاً بسبب الضرائب بحيث أن اقتصاد البلاد الفقيرة لا يسمح لعامة الناس بالشراء .

يقول (Alan Berg, 1973) وهو نائب مدير البنك العالمي للتغذية (أن عدم استعمال الحليب الآدمي ربما يكلف الدول النامية أكثر من مليون دولار في السنة) ، ويشير (Nicholas Wade, 1974) إلى أن العامل في «أوغندا» قد يصرف ثلث دخله من أجل شراء

حليب البقر لطفله . وفي « تشيلي » فإن المصروف على حليب البقر يصل إلى ٢٠٪ من دخل الفرد ، وفي « تنزانيا » قد يصل إلى ٥٠٪ من الدخل .

ويرى ويد أن الانصراف عن حليب الأم في البلاد الفقيرة قد يكون نتيجة الخروج عن التقاليد وتقليد الدول الصناعية . وقد أصبح الإرضاع عن طريق القارورة رمزاً لحالة النساء اللاتي يقطن في المدن والعواصم للبلاد التي مستواها المعيشي تحت مستوى الفقر ، وتؤدي هذه النساء دور النموذج السلوكي للأمهات اللاتي يعشن في القرى والمناطق الريفية ، والانصراف عن حليب الأم ملحوظ بشكل لافت في « تشيلي » حيث أن الأطفال بعمر ١٣ شهراً الذين يرضعون عن طريق الثدي قد تدنت نسبتهم من ٩٥٪ إلى ٥٪ خلال العقد الأخير . وقد تزايد هذا الانصراف بشكل واضح حيث أن حليب البقر الجاف أصبح البند الرئيسي للمساعدات المشحونة والمرسلة إلى الدول الفقيرة .

إن لزيادة الإرضاع للأطفال عن طريق القارورة مضمون طويل الأجل حيث قد يساهم في رفع نسبة المواليد التي تؤدي إلى التضخم السكاني والذي يهدد المجتمعات والحياة الاقتصادية للعالم بأكمله .

أشار الباحث (John Knodel 1977) من مركز أبحاث الدراسات السكانية بجامعة «ميشيجان» إلى أن الإرضاع عن طريق الثدي يفرز هورمونات لدى الأم تؤخر استئناف الدورة الشهرية ، والأمهات اللاتي لا يرضعن أطفالهن يستعدن عملية إنتاج البويضات مرة أخرى بعد شهرين من ولادة طفلهن ، وهكذا فإن فترة الراحة بين الولادات ستصبح أقصر بالنسبة للأمهات اللاتي يرضعن أولادهن عن طريق القارورة أكثر من اللاتي يرضعن أطفالهن من الثدي ، وهكذا سيتزايد عدد أفراد العائلة .

والسبب العام للانصراف عن الرضاعة عن طريق الثدي في المجتمعات الصناعية هو خوف النساء من فقدان القوام اللائق وهو سبب يقول الخبراء عنه (أنه لا أصل له) ، وأن الحاجة إلى الاحتفاظ ببرنامج للرضاعة أثناء البعد عن المنزل بدون حرج قد يكون سبباً أيضاً . ولاحظ ويد أن ٣٢٪ من طالبات الجامعات يقمن بالإرضاع بالمقارنة مع ٨٪ من المتخربات من المدرسة الثانوية فقط وذلك نتيجة إحصاء أجري في (١٩٧١) .

BREAST-FEEDING IS BEST FOR BABY



But when baby is about 6 months old,
mother must also give extra food

with the breast milk with some grains, or mashed bananas, or mashed sweet potatoes or yams.
The mother should not stop nursing the baby until the baby's weight is about 150% of the birth weight. The baby should be able to sit up and hold a spoon and drink.
The mother should not stop nursing the baby until the baby is 12 months old and can walk.

إن ازدياد معدل الأمهات اللاتي يطعمن أطفالهن عن طريق الإرضاع الصناعي في دول العالم الثالث قد أدى بحكومات تلك الدول لاستعمال صوراً دعائية لتشجيع رضاعة الثدي ، الصورة في دولة زامبيا تدل الأمهات على وجوب إتمام الوجبة من الحليب الطبيعي حتى يصبح الطفل بعمر ستة أشهر على الأقل أما الصورة في ساحل العاج فتقول بأن الإرضاع عن طريق الثدي أكثر صحة للمولود وأكثر توفيراً على الأم .

ALLAITEMENT AU SEIN



1977



COMITÉ ANTITUBERCULEUX DE CÔTE D'IVOIRE

تركز أكثر المناقشات في علم النفس الاجتماعي على الكلفة والثمن والفوائد لنوعي
الرضاعة . أن الثمن الذي تدفعه الأم عند الإرضاع عن طريق الثدي هو خسارة الحرية ،
وتتمثل المكاسب بالنسبة لها في الشعور بالقرب من طفلها أكثر والتحرر من الدورة
الشهرية طيلة فترة الإرضاع والتقلص السريع للرحم إلى حجم ما قبل الحمل بالإضافة
إلى أن حالة الطفل المتغذي عن طريق ثدي الأم تكون أفضل أيضاً .

ويشير ويد إلى أن النساء في الدول النامية تنقصهن المهارات الضرورية لتحضير الطعام المناسب للطفل ، وأن مصادر المياه قد تكون ملوثة ، أما في الدول الصناعية فقد يكون تأثير الاختلافات بين النوعين من الرضاعة على المدى البعيد غير ذات أهمية (Schmitt, 1970) .

ولكن ماذا عن التأثيرات النفسية على الطفل ؟ يصر علماء النفس وخصوصًا أولئك الذين لديهم اتجاهات تحليلية على أن الطفل الذي لم يتلق رضاعة من ثدي الأم هو الخاسر ، ويكون أكثر تعرضًا للمعاناة من المشاكل العصابية في الطفولة وحتى في فترة المراهقة . أجرى (Martin Heinstein, 1963) أبحاثًا طويلة الأمد على (٩٤) ولدًا وبناتًا وحصل على نتائج مطابقة ، وتنبأ منطري التحليل النفسي بأن العادات الشفاهية مثل (مص الإبهام) تكثر عند الطفل الذي غذي عن طريق القارورة وليس عن طريق الثدي . كما يشير إلى أن (مص الإبهام) يكثر في الفتيات اللاتي غذين عن طريق الثدي وكانت أمهاتهن تعاني عدم التوافق الزوجي .

وقد استنتج هينستين تقريره بعد ملاحظة بعض الناس الذين يقومون بإجبار الأطفال على الرضاعة عن طريق الثدي مما يؤدي ظاهريًا إلى « الإفراط في تبسيط التفسير لنظرية التحليل النفسي أو بسبب استمرارية الصورة الرمزية عن مثالية الأم والطفل كوحدة متكاملة » . وقد لاحظ أيضًا أن الرضاعة كانت مجرد « مظهر من مظاهر الحياة الكاملة للطفل أو الرضيع » وبينت معلوماته أن بعض صفات الأمومة (مثل ما إذا كانت « دافئة » أو « باردة » في التعامل مع طفلها) تبين أنه شيء أكثر قوة ويتعلق بتوافق الأطفال لاحقًا أكثر من تأثير نوع الرضاعة الذي يتلقونه في أثناء مرحلة الطفولة .

اتجاهات الأم وسلوك الرضيع :

كلما كان لماحي العناية للرضيع سيطرة قصوى على بيئتهم يكون لموقفهم وسلوكهم النموذجي تأثير على سلوك الرضيع ، وتتطابق آراء (Marjorie Behrens 1954) مع استنتاج هنستين ، حيث وجدت أن ممارسات الأمهات مثل (القطام والتدريب على استعمال الحمام) لم يكن بأهمية ما سمته « شخصية الأم ككل » وهو مواقف الأم العامة وسلوكها . وقد قسمت (Behrens) السلوك إلى ثلاثة مكونات :

١- المواقف الأساسية .

٢- طرق تحقيق أدوار الأمومة .

٣- سلوك الأم تجاه الطفل .

وقد صنفت نتائجها بالمعنى العام ، فظهرت ارتباطاً عالي الدرجة بين أبعاد التنسيق المتنوع من شخصية الأم الكلية والتوافق العاطفي للأطفال .

وقد اتسقت هذه النتائج أيضاً مع دراسة (Waxler Yarrow, 1975) الذي لاحظ أطفالاً بعمر ١٩ شهراً وأمهاتهم بدراسة مصممة من أجل تحديد الأسباب المبكرة للتعليم والتقليد الاجتماعي . فكان الأطفال أكثر احتمالاً للالتزام بتقليد السلوك عند تعزيز الأمهات لهم . وتغيير سلوكهن وإظهار حماسهن ، أما الأمهات السلبيات وغير المهتمات فلم يثرن قليلاً من التقليد .

وقد أجرت (Bonnie Seegmiller, 1975) دراسة طويلة الأمد على أمهات سود وأطفالهن الأوائل وتهدف إلى تقرير العلاقات بين السلوك الأمومي المثالي والنقاط المسجلة على مقياس (بيلي) للأطفال . وقد وجدت أن الاندماج العاطفي عامل مهم جداً . فالأطفال الذين يسجلون أرقاماً أعلى على المقياس العقلي كانت أمهاتهم مندمجات جداً مع أبنائهن بتشجيع أداؤهم من الناحية الإيجابية بالموافقة ، وسلباً بالانتقاد .

كان لأطفال الأمهات ذات التسجيل المرتفع قدرة أكثر في التفاعل العاطفي والأمهات إمكانية أكثر للنجاح في التحكم بأطفالهن . أما الأطفال ذوي النقاط المنخفضة فكانت أمهاتهم سلبيات وغير مندمجات في العلاقة مع أطفالهن .

التعلق والحرمان من الأم

يشير التعلق أو الالتصاق (Attachment) إلى الميل القوي والمستمر للطفل لأن يبقى قريبًا من الأفراد الذين هم ذوي دلالة في حياته . الأم هي عادة وليست دائمًا الهدف الأساسي لهذا الشكل من السلوك والتي تحمل عواطف قوية . ويقوي التعزيز المتبادل بين الأم والرضيع من هذا التعلق ، فحين يتواصل الرضيع مع الأم فإنه ينال تعزيز الأم بكلماتها الجميلة ، كما أنها تنال التعزيز بابتسامة الرضيع .

كما يقوي التعلق عادة من خلال التفاعل المتبادل بين المانحين للعناية والطفل . وهو في غالب الأمر علاقة بخطين ذهبا وإيابا ، وقد تشعر الأمهات والأباء على حد سواء أنهم محايدون نسبياً في البداية تجاه طفلهم المولود حديثاً ولكن عندما يصبحان مندمجين بمشاعرهما ووظيفة التنظيف للطفل وبرؤيته يتجاوب مع انتباههما بواسطة الابتسام والانسجام يصبح هناك الرباط العاطفي من الحب المتبادل .

وتتضح قوة التعلق من خلال الانفصال ، حيث ينفجر الطفل بصراخ عال عند رؤية أمه تغادر . فيمثل له ذلك كأنها قد أهملته إلى الأبد والأم خلال فترة الغياب تقلق بسبب الطفل الذي ترك مع المربية .

الدراسات الخاصة بالتعلق :

اهتمت دراسات كثيرة بتعلق الأطفال بمأخذي العناية . وقد تتبع (Schaffer and Emerson 1964) دورة التعلق الاجتماعية للأطفال « السكوتلانديين » منذ مرحلة الرضاعة وحتى سن ١٨ شهراً بالملاحظة لتفاعلهم مع « مواقف الحرمان أو الانفصال عن الأم » ، وحسب الشكل (١-٧) تميل المظاهر والإشارات الدالة على التوتر إلى الظهور بشكل قوي في منتصف السنة الأولى ، رغم وجود فروق فردية مهمة حيث أظهر بعض الأطفال توتراً في ٢٢ أسبوعاً . وآخرين لم ينعزعجوا إذا ما انفصلوا إلى أن أصبحوا بعمر سنة أو يزيد . وحصل التوتر الأعظم عند ١٤ و ٤٤ أسبوعاً في المتوسط .

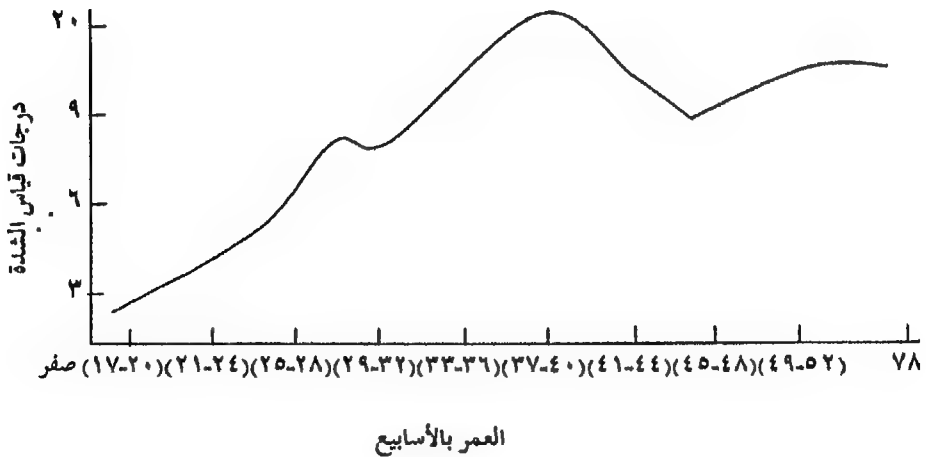


إن الرباط العاطفي بين الأم
والطفل والذي يسميه علماء
النفس التعلق (attachment)
مدعم بواسطة التفاعل الظاهر
في الصورة الأولى : نظرات
متبادلة هي وسيلة التعزيز .
وفي الصورة الثانية إمكانية حمل
الطفل من قبل غريباء يهدده
بشعور الحرمان وينتج لديه
أرتباكاً وتشنجاً .

وفي مجموعة أخرى من التجارب لوحظ الأطفال بعمر خمسة أشهر مرة في الشهر بوقع ثابت حيث تتقدم امرأة غريبة تنادى الطفل باسمه ثم تأخذه بين يديها ، ويتم هذا الإجراء أولاً بحضور الأم ثم بغيابها . ويتم تقييم رد الفعل عند الطفل عن طريق قياس سرعة دقات القلب وتحديد قسّمات الوجه والبكاء ووضع الجسم (في حالة الاسترخاء أو التشنج) ، ولم يجد المراقبون عمر محدد يمكن القول أن الخوف يبدأ عنده ، أن انطلاق القلب أو رد الفعل السلبي يمكن أن يبدأ خلال النصف الثاني من السنة الأولى .

هناك أقل من ٢٠٪ من الأطفال يتوافقون مع هذا المؤشر بعمر سبعة أشهر ، ولكن ٦٠٪ تقريباً فعلوا ذلك بعمر عشرة أشهر ، وكان هناك أيضاً فروق فردية كبيرة بين الأطفال الأكثر قلقاً والأطفال المتوجسين خيفة ويظهر ذلك من جراء ازدياد ضربات القلب بشكل أكبر من الأطفال غير القلقين (Wates et al, 1975) .

وتتضح الدرجة التي يكون الطفل فيها ملتصقاً بأمه في تجربة أجراها (Smith et al, 1963) . الذي أجلس الأطفال على منصة تدور ببطء بحيث يمكن لكل طفل رؤية أمه والشخص الغريب أو مثير متعادل على شاشة تليفزيون . وبحيث يستطيع كل طفل الزحف ورؤية الشاشة كيفما دارت المنصة .



شكل ١٧-١ غور التعلق بالأم كما تعبر عنه صعوبة مواقف الانفصال (After schaffer and Emern, 1964)

وقد بينت النتائج أن الأطفال بين عمر ١٠ و ٢٠ شهرًا يعضون حوالي ٣٥ ثانية من كل دقيقة من أجل المحافظة على استمرار الرؤية لمشاهدة صورة الأم ، ويبقى ٣٠ ثانية من كل دقيقة مع صورة الشخص الغريب و ١٥ ثانية في حالة الضبط . والأطفال بين (٢٢ و ٢٦ شهرًا) يصرفون ٥٢ ثانية في المشاهدة البصرية من أجل رؤية الأم و ٤٥ ثانية لمشاهدة صورة امرأة أخرى و ١٦ ثانية لحالة الضبط . أما الأطفال فوق ٢٦ شهرًا من العمر فيتزايد « التوجه » نحو الأم بينما يراجع الاهتمام بالغريب نوعًا ما .

وقد بينت التجارب أيضًا أن الزيادة الحادة في محاولة المحافظة على الاتصال مع الأم - التي تتم بين ٢٢ و ٢٦ شهرًا من العمر - تتطابق مع العمر الذي يصل فيه البكاء بسبب التغيرات البيئية إلى قمته .

لقد أجرى (Green and Gordon, 1964) دراسة متعلقة نوعًا ما بأهمية الخبرة البصرية المبكرة . لقد فصلوا أطفال القردة مؤقتًا عن أمهاتهم ووضعهم في غرفة نافذتها الوحيدة لا تفتح إلا عن طريق الضغط على قضيب من الحديد . وتوضح الخبرة السابقة أن أطفال القردة الذين أبدوا تعلمًا سريعًا لهذه الحركة أصبحوا يفتحون ويقفلون عدة مرات من أجل الفوز بالنظر من خلال النافذة ، نظرة خاطفة إلى الغرفة الأخرى حتى ولو كانت فارغة .

وفي نفس التجربة هناك قضيب ضغط وشباكين وكل واحد منهما يطل على غرفة مختلفة . وهذا التدبير يُمكن الباحثين من تحديد المثيرات التي يفضلها لأطفال القردة . وقد بينت النتائج أن أي شيء يوضع في أحد الغرف يفصله القرد الصغير عن الغرفة الأخرى الفارغة تمامًا ، وكانت رؤية قردة راشدة هي المثير المؤدى إلى كم أكبر من الضغط على القضيب . ومهما كان فإن الطفل يعمل بشكل كبير لرؤية وجه الأم أكثر من العمل الذي يبذله لرؤية الطعام أو رؤية طفل آخر أو أي شكل من الأشكال البلاستيكية المستعملة في التجربة .

التعلق والثقة الأساسية :

لقد أشار (David Elkind, 1967) إلى أن الفترة التي تمكن الطفل من عمل تعلقات اجتماعية هي نفس الفترة التي يتمكن فيها من إنشاء مشاعر أساسية عن العالم والناس ، وسبق أن لاحظنا في الفصل الرابع أن (Erikson, 1963) قد وصف هذا الموقف على أساس الثقة الأساسية ، أي التوقعات بأن يكون الناس جديرين وقادرين على تلبية حاجات الفرد ، وينتج هذا التوقع من الخبرة الطبيعية للحصول على عناية الآخرين على أساس قبول غير مشروط . وعندما لا تلبى الحاجات أو الرغبات حيث تعطى فقط بتردد أو ببخل يعتقد الطفل أن العالم لا يمكن الركون إليه أو ربما يكون خطراً ، وإن مواصفات موقفه تعتبر مواقف عدم ثقة وتضعف محاولات المستقبل لديه من أجل بناء علاقات صحية مع الآخرين .

وإذا كانت تفسيرات أريكسون عن هذه المرحلة من النمو مقبولة فإنه سيكون من الواضح أن الأمومة تلعب دوراً خطيراً في الطفولة وخصوصاً ما يتعلق بتطور الشخصية .

وأظهرت دراسة عن الأطفال المحرومين من العناية أهمية دور الأمومة . وأدى هذا الحرمان الأمومي بعد علاقة مشبعة خلال الستة أشهر الأولى حسب (Renu Spitz, 1948) إلى حالة من الاكتئاب ، ونقدم فيما يلي ملخصاً لإحدى حالات شبينز التعليمية عن الحرمان الأمومي :

هناك أولاً ما وُصف بأنه « بحث بصري عن الأم » وهذا النوع من الأطفال لا يمكن إسكاته وبعضهم يبكي بمرارة وآخرين أقل عنفاً ولكن لا يمكن تهدئتهم ، ومع ذلك فإنهم في هذه المرحلة يتعلقون بأي راشد يدخل الغرفة .

وتغير الصورة عندما تستمر الأم بالغياب فيصبح الطفل هادئاً فلا يعود ينظر إلى الراشدين عندما يدخلون الغرفة ولا يمسك بالأشياء ولا يلعب ، ويصاحب هذه الأعراض صعوبة في الأكل فينقص وزن الطفل وينام بشكل غير منتظم وعادة لا يسير مستوى نموه بطريقة معتدلة أو طبيعية وقد ينحدر أيضاً .

وعندما لا يكون الطفل على علاقة قوية مع مانح العناية منذ الطفولة المبكرة وصاعداً يعاني من حالة تسمى الهزال . إن تفسير الحالة والمخصصة تالياً هي من شرح (Margaret Ribble, 1943) المستفيض :

كان الطفل طبيعياً يزن فوق ستة أرطال ، وأثناء تواجده لمدة أسبوعين في المستشفى كان هادئاً ، وعند عودة الأم إلى البيت وجدت أن الزوج قد هجرها وبعد هذا لم يلائم حليبها المولود . ومنذ تلك اللحظة كان يرفض الثدي وبدأ يتقيأ ثم بعد وضعه في المستشفى لم تحضر الأم لرؤيته لا في تلك اللحظة ولا بعد ذلك فهجرته أيضاً .

وكان في جناح مزدحم يتلقى قليلاً من العناية أو الاهتمام . فأصبح يحس إبهامه ويصق كل ما يأكله وأصبح يزن خمسة أرطال عندما كان بعمر شهرين ، وكان يبدو كجنين بعمر سبعة أشهر ، وكانت رجليه ويديه هزيلتان وبدا رأسه كبيراً وبطنه بارزاً عريضاً . وتبين عند الفحص الدقيق أنه لا يعاني من أي شيء عضوي المنشأ ، وقدمت له عناية تمريضية مكثفة ، وكان يغذى أثناء وجوده في قسم الرضاعة لمدة نصف ساعة متواصلة في المرة الواحدة . وتغير موقفه كثيراً وكان يحمل كلما أمكن الأمر ، وبعد تقدم بطنيء تقدمت أم متطوعة كانت تأتي إلى المستشفى مرتين أسبوعياً وبدأت زياراتها تطول في المستشفى حتى أنها كانت تقضي مع الطفل ساعة يومياً في كل زيارة ، وكانت تعرف أن هذا الطفل يحتاج إلى رعاية حب والاتصال طبيعي لمنحته له .

وكانت النتيجة عندما أصبح بعمر خمسة أشهر أن يزن تسعة أرطال ، ولم يكن قلقاً ولا متوتراً . وبالرغم من كل ذلك فإن بعض من بقايا الصعوبات ما زالت قائمة مثل تأخر التناسق الحركي ومص الأصابع .

وعندما ظهرت كتابات شبيتر وربيل أثارت بعض الباحثين وكثير من المنظرين ، كتب (John Bowlby 1951) مثلاً : دفاعاً بليغاً عن فرضية أن الطفل يجب أن يعيش العلاقة الدائمة المستمرة والدافئة مع الأم أو مع أم بديلة لضمان النمو العقلي والصحي .

وخلال بضع سنين تعرضت تلك الدراسات لانتقاد النقاد والذين حددوا نقاط ضعف في التصميم المنهجي ، وعدم ضبط بعض العوامل ، واستخدام مقاييس غير محددة وملاحظات هي مجرد انطباعات والفشل في إبلاغ المعلومات المهمة ، وكذلك تم انتقاد رؤية

شبيتز ورييل عن اكتئاب الطفل وهزاله على أساس أنه يمكن للطفل أن يظهر أعراض مختلفة أخرى وقد لا يعاني من أي أعراض على الإطلاق (O, Conner and Franks, 1961; Pinneau, 1955; Yarron, 1961; Wolins, 1970).

الأبحاث التي أجريت على الحيوان من حيث الحرمان الأمومي :

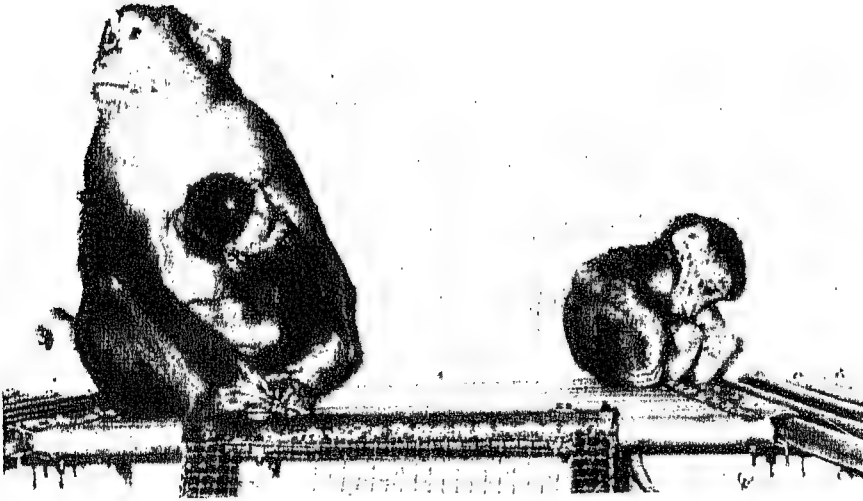
في السنوات الأخيرة تارجح التيار إلى الجهة الأخرى واصبح علماء النفس أكثر رغبة في قبول الدراسات عن المدققين السابقين ، والذين كانت أبحاثهم متأثرة بالانطباعات وكان التحكم بها ضعيفاً . ولكن الدراسات الأكثر حداثة للحرمان الأمومي للأطفال عند القروود أدت إلى نفس النتائج وخصوصاً أنها ما تزال فاعلة في اللحظات التي يتلقى فيها الطفل الإثارة والاتصال الاجتماعي غير الكافيين .

وتوصلت الدراسة التي أجراها (Hind and Spencer Boot, 1971) إلى نتائج تعتبر تقليدية . وفي هذه الدراسة جعل أطفال قروود (الريزوس) منفصلين عن أمهاتهم وهم في سن ٢١ إلى ٣٢ أسبوعاً وهم مايزالون يتغذون على حليب الأم ، ولكنهم كانوا أيضاً قادرين على إطعام أنفسهم . وكانت فترة الانفصال تتراوح بين ٦ و ١٣ يوماً . وخلال الأيام القليلة الأولى للانفصال يصرخ الطفل كثيراً ، وكذلك أظهر تراخيًا في الحركة والرغبة في اللعب . واستمرت هذه الحالة إلى ما بعد شهر من عودة العلاقات بين الأم والطفل ، وحتى عند بلوغ عمر ٣٠ شهراً كان سلوك القروود لا يزال مختلفاً عما لدى القروود الآخرين في المجموعة الضابطة. فكانوا أقل نشاطاً في علاقاتهم الاجتماعية وكانوا يفضلون الجلوس والانشغال بالعباب فردية .

وفي اختبار لحالة قروود يبلغون السنة الأولى من العمر لاحظ القروود موزة أو مرآة في قفص قريب منهم حيث فتح لهم ممر لكي يصلوا إلى القفص الآخر ، وعلى عكس القروود في المجموعة الضابطة الذين أمضوا خمسة أو ستة اشهر قبل ذلك ممنوعين من الدخول

إلى داخل القفص الآخر . وعندما دخلوا أمضوا وقتاً أقصر في البحث عن الشيء ومحاولة اكتشافه . ولم يكونوا فقط أقل فضولية ، ولكنهم أظهروا درجة عالية من التخوف .

وقد أجرى (Kaufman and Rosenblum 1967) مجموعة أخرى من التجارب مع قرود (المكاك) بعمر خمسة إلى ستة أشهر والذين فصلوا عن أمهاتهم لمدة أربعة أسابيع ثم أعيدوا بعد ذلك إليهن . ففي البداية عند الانفصال تصرف الأطفال بطريقة مهتاجة فكانوا يتحركون مرات عديدة بين الشباك والباب تخللها تفجّر للألعاب الغريبة القصيرة المدة . والتحرك باتجاه الأفراد الآخرين في المجموعة داخل القفص بشكل مستمر بدت عليهم كمية كبيرة من عادة مص الأصابع ومن وقت لآخر ، وتحريك بعض الأشياء أو مصها . ثم إمساك أجزاء مختلفة من الجسم ، ثم إطلاق الأصوات الخافتة ثم العالية من الكتابة والحزن لهذا المكان الصغير ، واستمرت هذه التفاعلات معظم النهار الأول والذي لم ينم فيه الصغار مطلقاً .



الشكل (٧-٢) تأثير الحرمان من الأم . حالة الكتابة للطفل كما يبدو إلى يمين الصورة للطفل من فصيلة قرد (المكاك) بعد اليوم الأول للانفصال عن الأم . أما القرد الصغير إلى اليسار والمعلق على بطن أمه فيظهر الحالة الطبيعية لقرد عمره خمسة أشهر (Kaufman and Rosenblum, 1967) .

وبعد ٢٤ أو ٣٦ ساعة تغير السلوك لثلاثة من أربعة قرود بشكل واضح . وجلسوا متقوقعين على أنفسهم ورؤوسهم بين ركبهم وكأنهم كرات متدحرجة (الشكل ٧-٢) وهي حركة بدت وكأنها تجري بالسرعة البطيئة ، وكانوا نادراً ما يتجاوبون مع الحركات الاجتماعية التي قام بها الأطفال الآخرون لقرود (المكان) ، وقد توقف سلوك اللعب لديهم وظهروا غير مكترئين ومبتعدين عن بيئتهم . أحياناً قد ينظرون ويصدرون أصواتاً خافتة .

وقد لاحظ (Kaufman and Rosenblum) أن سلوك أطفال القردة عند هذه المرحلة من الانفصال كان مشابهاً بشكل مذهل « للاكتئاب والهزال » الذين لاحظهما شبيتز مع الطفل الآدمي الذي حرم من أمه . وبعد أسبوع تقريباً انحسرت الكتابة تدريجياً مع العلم أن الانحسار لم يكن كاملاً ، ثم يتناوبون اللعب مع النظراء من القردة الآخرون مع فترات من الضغط الكئيب ، ولكن بشكل أقل حدة ، ومع نهاية شهر الانفصال ظهر الصغار كأنهم متحفزين نشيطين كل الوقت ومع ذلك لم يصلوا إلى الدرجة التقليدية لسلوك الآخرون من أترابهم .

وعندما أعيدت الأمهات إلى القفص بعد ذلك حدث تغيراً مهماً في سلوكهم (زاد التعلق على بطن الأم والتمسك بالثدي والرضاعة بشكل لافت للنظر) واستمر هذا التأثير حتى بعد ثلاثة أشهر من الانفصال . وكانت الاستمرارية بهذا السلوك ذات دلالة لأن هذه الفترة يكون طفل القرد عادة قد بدأ يقلل التصاقه بأمه .

المثير الملانم كعلاج للحرمان :

البشر ليسوا قروداً بالطبع ولا يجب أن نعطي هذه الاكتشافات التي توصلنا إليها من التجربتين السابقتين تفسيراً أكبر من حجمها . فهما تقريباً متوازيتان في كثير من النقاط مع الدراسة المتعلقة بالحرمان الأمومي للطفل (الآدمي) ، والاختلاف المهم هو قدرة طفل القرد على التحرك في المكان واللعب أكثر من الإنسان ، ولاحظ (Kaufman and Rosenblum) أن هذه القدرة قد تجعل القردة يتخلصون من الكتابة ، وهناك اختلاف آخر يتمثل في أن

الإنسان البالغ قد يتخذ مبادرات بتأمين العناية والاهتمام للصغير حتى ولو لم يكن ابنه ،
بينما القروود لا تفعل ذلك كما في الشكل (٧-٢) .

ومع ذلك فإن هناك مبادئ أساسية تحدد تأثير الحرمان الأمومي في الإنسان والقرد ،
وقد اكتشف (Harry Harlow, 1962) في سلسلة من الدراسات التي سناقشها فيما يأتي
أن القروود التي تنشأ تحت ضغط الحرمان الأمومي يصبحون عصبيين وغير متوافقين جنسيًا
وهو ما يمكن تجنبه إذا لم ينشأ الطفل في عزله . وأوضحت دراسات أخرى أن الهزال
والاكتئاب يحدثان في الأطفال نتيجة لعدم العناية الكافية وعدم توفر المثير في بعض
المؤسسات التي أجرى بها شبيتر دراساته (Spitz 1945, 1946) ، فكانت جوانب أسرة
الأطفال مغطاة بالبطانيات ولم تكن الألعاب متوفرة لدرجة أن الخبرة البصرية المكتسبة
الوحيدة هي النظر إلى البطانية ، وهذه هي ملامح الحرمان البصري . وكانت فرص الإثارة
باللمس أو الالتصاق نادرة .

وقد أجرى (Harry Harlow, 1958) تجارب على القروود من أجل دعم فكرته
أن الأطفال يبحثون عن الإثارة عن طريق الاقتراب . والأطفال القروود الذين فصلوا
عن أمهاتهم أصبح لهم أمين بديلتين كما في الشكل (٧-٣) ، وصنعت إحداها من الخشب
ومغطاة بالمطاط وألبست عباءة من القماش . والثانية من سلك معدني وتختلف عن الأولى
أنها لا تستطيع منح الملامسة المريحة ، ولكن ومن ضمن مجموعة من المحاولات فقد تعطى لهم
الحليب من حلمة ظاهرة من الجهة الأمامية للشكل ، وهناك مجموعة من المصاييح
الكهربائية التي تزود الشككين بالحرارة ، وعندما يتمكن الطفل من الوصول لأحد هذه
الأشكال يفتش عن الأم المانحة للحليب ، ويفتش عن الشكل المكون من السلك المعدني
بدرجة أقل فأقل ولكنه كان يتعلق بالأم الأخرى التي ترتدي ملابس من القماش ولا تعطى
حليبًا . كان يُمسد عليها ويلطفها فإذا ما خاف الصغير أو وضع في مكان غريب فإنه يقفز
بسرعة إلى الأم القماش فيتعلق بها ويُمسد عليها . فعندما تواجه الأم ذات الثياب أصبح
يتمكن الطفل القرد أن يمارس مغامرة لاستكشاف المثيرات المخيفة ، وعندما تكون الأم
ذات السلك المعدني متواجدة لا يحاول القرد الصغير اكتشاف البيئة التي حوله أو الأشياء

الغريبة ولقد لاحظ هارلو أن هذا التلامس العاطفي مع الأم ذات الملابس قد استمر لعدة أسابيع .

استنتج هارلو أن لطفل القرد رغبة فطرية « للاتصال الانفعالي » مع الأم ذات الثياب ، وهكذا أصبح لصيقاً بها ، وقد تبين أن التواصل مع الشيء الناعم مهم بالنسبة لسلوك طفل القرد وقد يشير إلى أنه مهم بالنسبة لطفل الإنسان أيضاً .

التعلق والاعتمادية والاستقلالية

تعرف الاعتمادية بأنها حالة يعتمد فيها الفرد على مساعدة الآخرين له لتحقيق أهدافه . وهذا هو الاعتماد الوظيفي أو الأدائي . وفي كل مجتمع لا يهم بدائية الأعضاء المعتمدين وظيفياً على بعضهم من أجل العيش والدفاع ولتأمين الضروريات ولتسهيل أمور الحياة اليومية . ونحن في مرحلة الطفولة أكثر اعتماداً من أي مرحلة أخرى لأننا غير قادرين على مساعدة أنفسنا .

يمكن وصف الاعتمادية أيضاً بأنها ميل للبحث عن العناية والاهتمام والانتباه ، وكذلك الدعم من الآخرين ، أنه اعتماد عاطفي ، وهي حاجة لدينا جميعاً حتى حدود معينة ولكنها أقوى أثناء مرحلة الطفولة أكثر من أي مرحلة أخرى .

يندمج الاعتماد الوظيفي الإدائي والاعتماد العاطفي خلال مرحلة الطفولة ، وكما لاحظنا سابقاً فإن التفاعل بين مانحي العناية والطفل خلال الأسابيع الأولى لحياته تتحول إلى تعلق وإثابة وجدانية ذات أهمية عن الرعاية نفسها .

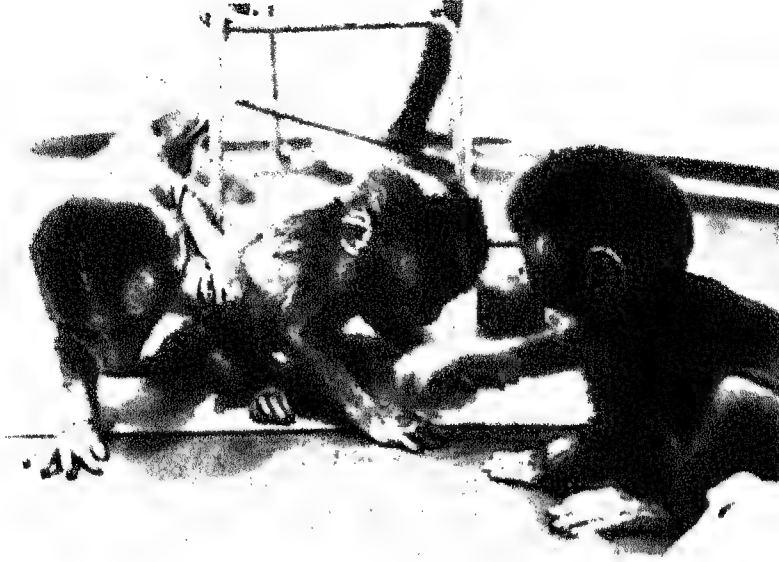
الصراع من أجل الاستقلال :

بنفس سرعة تعلم الطفل للبحث عن مساعدة من مانحي الرعاية فإنه يتعلم كيف يستقل عنها ، ويصبح الاستقلال في النهاية أمراً محتملاً بذاته ، وقد أشار (Rheingold and Eckerman 1970) إلى أن الطفل حالماً يكون قادراً على الحركة يتبدى بالاستقلال عن أمه ، ويفعل ذلك في البداية عندما يزحف على بطنه بعض السنتيمترات .



الشكل (٣-٧) هارى هارلو في صورة
مع طفل قرد الـريزوس والمغزول عن
أمه حيث يتعلق على لعبة قماش صنعها
(Harlow) كأم بديلة ، وفي الصورة
الأخرى قرد صغير حرم من أمه ممسكاً
بأمه البديلة من القماش بينما يتغذى من
حلمة من أم السلك المعدني . فالقردة
الناشئة في منطقة معزولة مع أم من قماش
وأم معدنية يبدون سلوكاً غير طبيعي
عند البلوغ مثلما يحدث في الصورة
الثالثة حيث يجدون الفرصة للاستمتاع
بالعاب خشنة وتناحر وتدافع مع القردة
الآخرين .





« وأخيرا يزحف ثم يعيش بعيداً عن أمه ، يخرج من الباب ويدخل من باب آخر وفي مرحلة يخرج من البيت يلعب في الباحة ، كل صباح يذهب إلى المدرسة ثم يذهب أبعد من ذلك إلى المدرسة الثانوية ، ثم إلى الكلية ، ثم إلى العمل ، ثم يعبر البلاد ، والآن ربما أصبح بإمكانه السفر إلى القمر ، وفي النهاية يستقل في بيته وينتج الأطفال الذين يتخذون نفس الإجراء السابق وهكذا » .

وقد حدد راينهولد واكرمان أن انفصال الطفل عن أمه له أهمية نفسية كبيرة لأنه يوسع فرصه التفاعل مع بيئته ، وكلما طال اتصاله الجسدي بالأم كلما كان عالمه محدود بها وبما يحيط بهما في المكان . وهناك حدود لما تستطيع الأمهات تقديمه للطفل ، وحتى عندما يُحمل ويُجال به هنا وهناك في بيئته فإن اتصالاته بالبيئة محدودة بشكل حاد . وهكذا يمكن للطفل أن يكتشف الكون عندما ينفصل عن أمه .

وهناك فرق إذا كان الانفصال تم طواعية أم لا . وكما لاحظنا سابقاً فإن الأطفال الذين ينفصلون عن أمهاتهم بعد عمر ستة أشهر أو نحوها يستاءون ، ويتحرك أطفال القروء داخل القفص في حالة من النشاط العشوائي المتبوع بالكآبة .



اثنين من الرواد اخفقين في عملية التعلق والاعتمادية والاستقلالية وهما هاريت رينجولد .
من جامعة شمال كارولينا وه.ل. شافير من جامعة ستارث كلايد في جلاسكو اسكتلندا .

فالأطفال إن كانوا من الإنسان أو من القرد يمكنهم التمتع بالانفصال المبكر عن أمهاتهم إذا كانوا أحراراً بعد ذلك لأن يعودوا في أي لحظة . فعندما يترك أطفال القرد أمهاتهم تعمل الأمهات محاولات متكررة لكي يستردونهم ، ولكنهن يستسلمن بعد بضعة أسابيع وتقوم الأمهات بمحاولات قليلة لاسترداد أبنائهن طالما أنهم لم ينغمسوا في نشاطات خطيرة أو جارحة .

قام راينجو واكرمان بمجموعة من التجارب والتي من خلالها وضع الأمهات وأطفالهن بعمر عشرة أشهر في غرفتين متجاورتين ، وكان حوالي الثلاثين في مرحلة الزحف والثلث المتبقي كان نصفهم يمكنه الزحف على بطنه ، وبدأ النصف الآخر يتدرج في المشي ، وتتم معالجة هذه التجربة باستعمال لعبة أو أكثر في غرفة مجاورة متصلة بالأولى بواسطة باب مفتوح ، يمكن للطفل من خلاله أن يرى أمه إذا ما قرر استكشاف الغرفة الأخرى . وحتى عندما لا يكون هناك لعب في الغرفة الأخرى فإن الطفل يُبذل ثلث فترة العشر دقائق المخصصة لوقت المراقبة داخلها وغالباً ما يحضر اللعب إلى غرفة الأطفال الذين زاروا الغرفة الثانية ولم يبقوا فيها ولكنهم دخلوها وخرجوا منها ذهاباً وإياباً ، وهكذا يفحص الوضع ويجرب حريته .

وفي المرحلة الثانية من التجربة ، أعاد الأطفال الذين شاركوا في المرحلة الأولى وبدون لعب التجربة مع لعبة في غرفة مجاورة . وتم جعل البيئة التجريبية مألوفة لهم ، لأنهم بدأوا يبذلون وقتًا أقل مع أمهاتهم وتقريبًا نصف الوقت وهو العشر دقائق في ملاحظة الغرفة المجاورة . تبين أن الأطفال الذين اكتشفوا اللعب في المراقبة الأولى لم يزدوا في وقتهم في الغرفة الثانية في المحاولة الثانية عندما يكون هناك لعبة ، ولكنها تزداد عندما يتواجد ثلاثة لعب .

وكانت النتائج متطابقة مع فكرة أن الأطفال منجذبون إلى التجديد ويبحثون عن زيادة المثير حتى حده الأقصى ، وعلى الأقل تحت ظروف تمكنهم من المحافظة على الاتصال مع أمهاتهم ، وفي نفس الوقت يملكون الحرية في العودة في أي وقت .

الاستقلالية وتقدير الذات:

يستطيع الطفل في سنته الثانية الحركة وبذلك يبين أهميته الاستقلالية . ويتحمس لإثبات وجوده بقدر الإمكان في كل مكان حيث يمشي ويتسلق ويقفز ويدفع عربته بدلاً من الركوب فيها ويحمل أشياء ويريد أن يلبس ثيابه أو يخلعها بنفسه . ومعظم الوقت يفعل ما يُطلب منه ، ولكنه مع ذلك قد يحاول إثبات استقلاليته المبكرة بقول « لا » « لا » لأي شيء ولكل شيء ويصرار .

ونحن نأعوان لميله تجاه الاستقلالية عندما نفكر في موضوع لإثبات الذات خلال الطفولة . ولدى الطفل إحساس بأنه شخص مشوش قليلاً عن مفهوم الذات ويريد أن يثبت أنه شخص تجاه كل ذلك و « يريد ما يريد ومتى يريد » ، وأحد العوامل المبسطة لإثبات النفس هو نوعية الأنشطة للأطفال . حيث يصبح شخصاً يريد أن يستقل بالإضافة إلى الاحتجاج عند مساعدة الآخرين له ، هناك الفخر الواضح الذي يديه عندما يفعل أي شيء بمفرده يكشف عن الميل تجاه الاستقلالية .

ولكن ضمن كل ذلك الدفع باتجاه الدخول إلى العالم وفي بحثه عن الاستقلالية هناك دذبذبة . فالطفل يأخذ خطوتين إلى الأمام وخطوة إلى الخلف ويحاول أن يقوم بمغامرات ، ولكن وبعيداً عن أعين والدته قد ينفجر بالبكاء ويهرب بعيداً .

المربيات والأمهات البدليات

مع أن البحث السابق المتعلق بالإنسان والحيوان يبدى أن مسألة التعلق ظاهرة عالمية فإن بعض الدراسات تشكك في أن الطفل يجب أن يبقى ملتصقاً دون انقطاع مع القائم بالرعاية من أجل النمو الطبيعي .

تجربة الكيبوتز :

لقد دارت التساؤلات عما إذا كان للتغيير من أم حقيقية إلى أم بديلة تأثير مزعج على الطفل ، يلاحظ أنه في المزارع الجماعية في إسرائيل أو ما يسمى بـ (الكيبوتز) . ومنذ الطفولة المبكرة يوضع أطفال (الكيبوتز) في حضانة حيث تعتنى بهم أم بديلة وتقوم أمهات الأطفال بزيارتهم بصورة مستمرة وقد يرضعهم أيضاً عن طريق الثدي .

إن البيئة العامة للكيبوتز تدعو إلى الدفء والتعزيز ، بالرغم من حقيقة أن طفل الكيبوتز لا يرى من أمه أكثر مما يراه الأطفال الآخرون من أمهاتهم ، فإنه يراها باستمرار ولا يعاني من الحرمان الأمومي مثل الطفل الذي يعيش في المؤسسات والذي لا يجد الرعاية الكافية من الغرباء .

لقد قارن (Rabin, 1965) أطفال نشأوا في الكيبوتز مع أطفال من قرى إسرائيلية ، وقد أظهر أطفال الكيبوتز بعض التأخر في النمو والذي فسره راين بنقص كمية المثير والذي كان أقل من المتواجد في البيئة العائلية . ومع ذلك فإن الأطفال الذين تربوا في جو الكيبوتز من عمر ٩ إلى ١١ سنة كانوا أكثر تفوقاً في نضجهم العقلي والاجتماعي والعاطفي بمقارنتهم مع الأطفال الآخرين الذين يعيشون في القرى .

ومراجعة الأبحاث المتعلقة بالزربية الجماعية أشار (Robert Levine 1970) إلى الوقائع فيما يتعلق بالتأثيرات عن تجربة الكيبوتز على مميزات لنفسية الأطفال وذلك محل جدال . ومع أنه من الواضح أن الأطفال كانوا ضمن المعدل الطبيعي العقلي والصحي ، فيبدو أنهم أكثر سطحية في علاقاتهم مع الآخرين وأضعف شخصية من أقرانهم وأكثر ملاءمة في حياة الجيش عند بلوغ سن الرشد بالمقارنة مع الأطفال الناشئين تحت ظروف طبيعية أكثر .

الأمهات العاملات ومركز العناية النهاري :

إن الاعتقاد السائد في هذه الأيام هو أن أطفال الأمهات العاملات مهملون ومحرومون من إشباع الحاجات العاطفية الطبيعية ، والنتيجة ، أنهم قد يكونون معرضين لأن يُصبحوا أحدًا ممن منحرفين أو مرضى نفسيين .

وقد فشلت الأبحاث عبر السنين في إثبات هذا الاستنتاج ، وقد تطرق (Hoffman and Nye, 1974) إلى هذا الموضوع كثيرًا في كتابهما عن الأم العاملة ويستنتجان أن عمل الأم لا يسبب حرمانًا للطفل . ولكنه يقلل من قوة تحمل الطفل ، ولكن النساء اللاتي يملكن وظيفة مُرضية يبدو أنها تقلل من فرص الشقاق الزوجي . والأمهات العاملات يتمتعن بصحة أفضل مع أن ذلك قد يكون سببًا أكثر من أن يكون نتيجة للتوظيف .

وقد أثبتت أبحاث (Anna Doyle, 1975) صحة هذه الاستنتاجات . فقط لاحظت أطفالاً تراوحت أعمارهم من خمسة أشهر وحتى ٣٠ شهرًا كانوا يتركو في مركز نهاري يزود عضوا لكل أربعة أولاد ، وهذه التجربة كانت تعطي تأثيرًا إيجابيًا واحدًا على الأقل حيث بلغت نسبة ذكاء الأطفال ١١٧ على مقياس كاتل لذكاء الطفل ، بالمقارنة مع ١٠٩ للأطفال الذين كانوا في بيوتهم مع أمهاتهم .

وأثبتت مقارنات أخرى أن هناك اختلافات بسيطة حيث أظهرت مقارنة الأطفال تحت عناية الأهل ومجموعة الأطفال الحضانة النهارية أن أطفال الحضانة النهارية أكثر انطواء ويعانون من إصابات نفسية كثيرة .

وهناك بعض النتائج المشابهة لدراسات أجراها فريق من الباحثين والذين وجهوا الأمهات والأمهات البديلات المانحات للعناية ليشفروا على خمسة أطفال من السود عمرهم خمسة أو ستة أشهر ، وقد اهتمت بعض الأمهات بأطفالهن ، والآخرين قد اهتم بهم إما أقرباءهم أو مربية مقابل أجر . ومقارنة مع الأم البديلة عبرت الأمهات عن عاطفة إيجابية في أكثر الأحيان ، حيث اندمجن في لعبات أكثر اجتماعية ومنحن أطفالهن مثيرات اجتماعية متنوعة ، وقدمن ألعابًا وأشياء أكثر تنوعًا .

وتعتبر الفترة التي تمنحها الأم البديلة عاملاً مهماً. وقد تشابه سلوك الأم البديلة مع الأم الحقيقية بعد عدة شهور ، وكلما زادت الفترة من الرعاية ازداد ارتباط مانحي الرعاية العاطفي مع الأطفال . وقد قارن الباحثون التطورات العقلية والحركية للمجموعتين من الأطفال ولم يجدوا اختلافات فعلية بينهم (Rubenstein et al, 1977) .

الأبحاث على الحيوان :

إن تربية الطفل ضمن مجموعة مثل (الكيوتز) شيء نادر بين الحيوانات حيث يكون الالتصاق إلى أم واحدة هو القاعدة العامة ، وفي بعض الأجناس من الفئران قد تجمع الإناث أطفالها في عش جماعي والذي يمكن أن يشترك فيه مواليد آخرون. وتبنى الفئران الحوامل في نفس القفص عشًا لها وتجمع صغارها بعد الولادة ، وترضعهن في نفس الوقت وغالبًا ما ترضعهن بالتناوب .

وقد توصل (Sayler and Salmon, 1969,1971) في دراسة تفصيلية لمجموعة من جراء الفئران حيث تبني الأمهات عشها وحيدة وتربي من ٧ إلى ١٤ فأراً . ومجموعة من ٣ أمهات تبني معًا عشًا لإيواء مجموعة بين ١٤ و ٢١ فأراً ، وأظهرت النتائج كما هو متوقع أن قليلاً من الصغار لكل أم يؤدي إلى نمو أسرع وأكثر وزنًا بسبب توفر الحليب بغزارة وعندما تكون نسبة الأم إلى الأطفال ثابتة ، ومع ذلك فقد اكتسبت مجموعة الصغار ضمن الجماعة فوائد كبيرة نسبياً عند مقارنتها مع تلك الناشئة من أم واحدة في عش ما . وأنتجت ثلاثة أمهات نتائج أكثر من اثنين من الأمهات .

وقد توقع الباحثون أن تفوق التجربة الجماعية يعود إلى كفاءة الخدمة والعناية الدافئة والإثارة الحسية الزائدة . إنه من الصعب بالطبع معرفة مدى مساهمة كل من هذه العناصر في نمو الطفل ، ولكن التشابه بين نتائج هذه التجارب وتلك المتعلقة بالإثارة المبكرة واضحة .

وتضيف أبحاث سيلر وسالمون ملاحظات إضافية مهمة بالنسبة لتربية الطفل الآدمي بواسطة الأم الواحدة أو الأم البديلة أو بواسطة اثنين أو أكثر ، ومن خلال الفائدة خلال السنوات الأخيرة للحياة الجماعية للراشدين فقد نرى أبحاثًا إضافية يمكن تطبيقها على الطفل والرضيع .

الأمهات والأمهات البدائل كدوافع :

قبل أن ننهي الحديث عما له علاقة بالتأثير الأمومي خلال الطفولة من المهم اعتبار دراسة أخرى عن الحيوان تشير إلى نتائج مهمة ومحيرة ، فالأجيال المختلفة من نفس نوع الحيوان تتصرف غالبًا بشكل مختلف تحت تأثير ظروف مختلفة ، (كلاب البيجال) أقل نشاطًا من كلاب (التريز) وهي كلاب صيد صغيرة الحجم والتي إن وضعت في عزلة تصبح أكثر فعالية عند إطلاقها ، وعلى العكس تصبح كلاب (البيجال) أقل فعالية عند إطلاقها (Fuller, 1967) .

وعادة ما تكون جردان النرويج البرية أكثر عدوانية ولكن جردان المختبر تكون أليفة مسالمة يمكن تعليمها ، وتحارب فئران المختبر من ناحية أخرى بشكل ملحوظ إذا وضعت في صندوق مع بعضها ، وهذا سلوك لصنف محدد وعادة ما يكون غريزيًا أو وراثيًا .

وقد أجرى (Victor Denenberg, 1971) سلسلة تجارب مهمة حيث تربت صغار الفئران في مختبر للجرذان الأمهات . أثبتت التجارب أن الأم الجرد قد عاملت الفئران المولودة معاملة ملائمة وربما بحنان وأرضعتهم واعتنت بهم واسترجعتهم عندما يقعون من العش ، وما هو مهم هنا هو أن الفئران التي تربت بواسطة أم من الجرذان لا تتشاجر مع بعضها عندما توضع في صندوق . بالتأكيد فإن شيئًا قد حدث خلال طفولتهم أطلقا صراخهم الطبيعي وميلهم إلى النزاع ، وهذا ليس لاختلاف بين حليب الفار وحليب الجرد ، وذلك لأن صغار الفئران قد تربت بواسطة جرد انتزعت حلماتها بعملية جراحية فهي الأخرى تحجم عن القتال حتى وعندما كانوا يتربون مع فئران آخرين أقرباء لهم .

وينطبق هذا التأثير ظاهريًا على الفئران الاختبارية ولا ينطبق على الفأر (الألبينو) السويسري ، الذي لديه ميول للقتال لا يمكن إقلاها بالتجربة مع جرد المختبر (الأم) ، وهناك ميول فئرانة قد أثرت في نوع العناية . فقد أظهر الفأر انفتاحًا كبيرًا على فعالية اللعب في أرجاء المكان فحينما أخذ : الجري لاكتشاف المكان على أساس المتغير المعتمد ، أظهر كلا الفأرين (الألبينو) السويسري والذي ربي عن طريق الجرد الأم فعالية أقل .

وقد ارتبط المستوى الأقل فعالية مع مستويات اقل من (الكورتيكوستيرون) في بلازما الدم للحيوانات التجريبية . (الكورتيكوستيرون) يفرز من قشرة الغدة الكظرية ويقيس مستواه في الدم النشاط العاطفي ، وبعبارة أخرى فإن التصرف المنفتح وكمياء الدم للحيوان التجريبي قد تتعدل بشكل عملي .

وقد صرح دنبرج أنه كان مندهشاً للنتائج التي حصل عليها في البحث وعلق على ذلك : « ومع أنني مؤمن جداً بالأمومة » فإنني أعترف بأننا عندما بدأنا هذه التجربة لم أكن أتوقع أن أجد لسلوك الأم خلال فترة الرضاعة كل ذلك التأثير على السلوك البيولوجي للطفل ، وبوضوح فإذا كان لهذه النتائج أي درجة من العمومية للحيوانات الثديية الأخرى ، فإن للسلوك الرقيق لنموذج الأم خلال المرحلة المبكرة لنمو المولود تأثيره العميق جداً في تربية الطفل .

ملخص الفصل السابع

يتأثر الأطفال بمناحي العناية (الأمهات ، الآباء ، الأقارب ، البدائل) ويؤثرون فيهم في المقابل . ومع أن للآباء في الغالب تأثيرات مميزة على الطفل وتطوره تهتم معظم الأبحاث بتفاعل الطفل مع أمه . ويمكن تصنيف أكثر ما يقدمه مناخي العناية للأطفال كمثيرات ، ويثبت البحث على الحيوانات أن للإثارة المبكرة تأثير جيد وإيجابي على الطفل ونموه ونمو قشرة المخ (منطقة التفكير) ، ولم تدعم النظرية عن أن الإثارة يجب أن تتم خلال فترة محددة من النمو بشكل كاف لأن البحث يقترح أن الصعوبات الناتجة من قبل الإثارة المبكرة يمكن البدء بها لاحقاً .

تشير الأبحاث الخاصة بالأطفال إلى أهمية المثير المبكر لمختلف الأحاسيس ، وقد توصلت إحدى الدراسات إلى أهمية الإثارة المبكرة في الرضع ذوي الوزن أقل من المتوسط ، واكتشفت أن تآرجح الطفل مرتين في الأسبوع لفترات قصيرة يسهل نموه الحركي . وفي بحث آخر فإن الأطفال ذوي نسبة الذكاء المنخفض للأمهات من مناطق محرومة قد وضعوا تحت برنامج خاص خلال الطفولة المبكرة ثم تم تتبعهم خلال ست سنوات . وبالمقارنة مع مجموعة الضابطة كانت نسبة الذكاء للأطفال في المجموعة التجريبية أعلى ، وفي دراسة طويلة الأمد في ملجأ للأيتام في لبنان تبين أن نسبة ذكاء الأطفال أقل من المتوسط ، وعندما حدث للأطفال تبني ارتفع مستوى ذكائهم وخصوصاً بالنسبة للذين تركوا ملجأ الأيتام مبكراً خلال الطفولة . هناك سؤال ما زال يلح مع هذه الدراسات إذا ما كانت النتائج المتسارعة من زيادة الإثارة أو من العناية الرقيقة للأمهات . وتحدث العلاقة اللطيفة مع الطفل خلال الطعام وخصوصاً إذا كان يتغذى عن طريق الثدي . إن القناعة الأكبر والأكثر حرية تبدو وكأنها دافع نحو الميل تجاه التغذية عن طريق القارورة وذلك عند سكان البلاد الصناعية ، ولكن الأمهات في البلاد النامية تقلدن هذه الممارسة أيضاً بالرغم من أن ذلك يستنزف اقتصاديات هذه البلدان .

والشيء المهم هو تأثير العاطفة العامة بين الأم والطفل وعلاقتها ببعض . والأم التي تهتم بسلوك الطفل وغوه تستخلص دروسًا اجتماعية أكثر وتفتخر بأن يحقق ابنها أرقامًا عالية على مقياس النمو العقلي أكثر من الأطفال الذين لديهم أمهات سلبيات وغير معنيات بالأمر .

إن نزعة الطفل للميل بنفسه تجاه مانح الرعاية والبقاء بقربه وغالبًا ما يكون هذا المانح الأم نفسها تسمى تعلق ، ودراسة التعلق مرهون بدراسة الانفصال ، إن ملامح الكتابة عند الانفصال ملتزمة كليًا بالقلق تجاه الغرباء ، ويظهر ذلك في النصف الثاني من السنة الأولى من عمر الوليد حيث يزحف الطفل الآدمي من أجل إبقاء نفسه في وضع يسمح له برؤية صور تعرض على شاشة التلفزيون لأمه .

لاحظ شببتز أن الأطفال المنفصلين عن أمهاتهم يعانون من الاكتئاب ، ويسبب الحرمان الكلي من الأم الهزال وهي حالة يكون الطفل فيها نحيلًا بكل معنى للكلمة . وإن كان هناك نقد لهذه الأبحاث ، إلا أن الأبحاث الحديثة مع طفل القرد تميل إلى تأكيد أهمية الاتصاق بالأم . والتأثيرات الخاصة بالحرمان الأمومي يمكن أن تعالج ظاهريًا بإضافة مشيرات جديدة اجتماعية وطبيعية .

إن الاعتمادية الوظيفية والعاطفية كلاهما مؤثر ومسبب للتعلق . وحالما يبدأ طفل بالبحث عن مساعدة الآخرين يبدأ بالتأكيد على استقلالته ، وأحد أهم الإشارات الدالة على الرغبة في الاستقلال ميله إلى التجول بعيدًا عن أمه من أجل الاكتشاف والاندماج في نشاطات جديدة ومهمة . وفي السنة الثانية لحياته قد يشرح بأسلوب سلبي بتعامله تجاه بعض المتطلبات التي يؤديها أو يتعاون بها وتساعد هذه النشاطات في تقديره لذاته .

تكشف الأبحاث الخاصة بالعناية بالطفل عن قوة وأهمية روابط تعلق الأم بالطفل . ولا يبدو أن الأطفال الناشئين في (الكيوتزات) يعانون من مرض لوجودهم تحت رعاية مانحي العناية . ويبدون طبيعيين عقليًا واجتماعيًا . والأطفال الموجودون في الحضانات ومراكز العناية بالطفل يبدون منضبطي السلوك ، وقد أظهرت الأبحاث التي أجريت على

أنواع من الفئران التي تسكن في مجموعات وتمارس عيشة جماعية وتُنشيء أطفالها في عش حيث يكون هناك أمهات كثيرات فيكون النمو أسرع والأجسام أكثر وزنًا بين الصغار حتى إن بقيت نسبة الصغار إلى الأم ثابتة .

وقد توصلت أبحاث أخرى على فئران المختبر أن بعض الميول السلوكية مثل القتال قد تكون غريزية و تضعف بشكل ملحوظ حينما تنشأ صغار الفئران عند جرد أنثى من جرذان المختبرات . والحقيقة أن جرذان المختبرات هادئة أكثر بكثير من الفئران بحيث ينتقل بعض من سلوك الأمهات الراعيات من الجرذان المختبرية المثالية إلى الفئران عندما كانوا مواليد صغار .



البَابُ الثَّالِثُ

الطفولة المبكرة :

سنوات ما قبل المدرسة

النمو

المعرفي والجسدي

« بالرغم من أن عمليات النمو تؤدي إلى الاتزان - الذاتي ، أو بتعبير آخر « البحث عن الهدف » فليس الأطفال بأقل من الصواريخ في تحديد مساهمهم بفضل سيطرة جهاز التحكم المتمثل بالبناء الوراثي والمشحون بطاقة مكتسبة من البيئة . ويرجع المحراف الطفل عن مسار نموه إلى سوء تغذية شديد أو مرض . ثم يسترد قوته حينما يتوفر الطعام أو ينتهي المرض حتى يلحق الطفل بمساره الطبيعي . وعندما يصبح هناك على المنحنى الطبيعي يبدأ بتخفيف سرعته من أجل تعديل المسار حسب الخط المرسوم مرة أخرى » .

(J. M. Tanner, 1970)

تبدأ فترة الطفولة المبكرة من المراحل الأخيرة للرضاعة في النصف الثاني للسنة الثانية من العمر وتنتهي بعمر خمس سنوات ، حيث يمكن للأطفال حينها أن يدخلون الحضانة . أو مدارس اللعب ، ويطلق على هذه الفترة اسم « سنوات الحضانة المدرسية » أو « ما قبل مرحلة المدرسة » ، ويطلق على الشهور القليلة الأولى للطفولة أيضاً اسم « فترة الزحف » لأسباب واضحة .

وهذه السنوات حاسمة حيث يفترض (Stanly Bijou, 1975) أن مرحلة ما قبل المدرسة قد تكون الأهم في حياة الفرد ، لأنها تؤسس فيما بعد البناء السلوكي المركب ، ويشير (Piaget and Inhelder, 1969) إلى أن الطفل خلال هذه السنوات ينمي قدرته على التفكير ويصبح أقل اعتماداً على الأفعال الحسية الحركية في توجيه سلوكه ، وفي هذه الفترة يتحول الطفل إلى كائن يعتمد على الفعل ويستخدم البناء الفكري .

النمو الجسدى

تعتبر المعلومات النفسية عن النمو الجسدى خلال فترة الطفولة قليلة نسبياً ، ولا بد لنا من العودة إلى الأبحاث الطبية لزيادة معلوماتنا ، وتهتم أكثر الأبحاث الخاصة بالعمليات الحسية والادراكية بالتنسيق بين اليد والعين ، وتعتبر نشاط العضلات الكبيرة مظاهر أخرى من التطور الجسدى ، ومع ذلك ، هناك معلومات متوفرة عن النمو الخارجى خلال هذه المرحلة .

الوزن والطول :

يستمر الطفل خلال سنوات الطفولة المبكرة في النمو الجسدى السريع للطول والوزن ، ويبدو ذلك واضحاً لدى الرضع ولكن بخطوة بطيئة نوعاً ما ، وللأجزاء المختلفة من الجسم أوقات مختلفة في النمو البطيء أو السريع ولهذا تتغير النسبة خلال الطفولة ويبقى الهيكل العظمى أكثر ثباتاً ، بينما يتزايد تراكم الشحم أو يقل .

وهناك تغيرات تشريحية يمكن تصنيفها على أنها تغير في النوع مع ظهور أنواع جديدة من الخلايا وتغير عدد الخلايا مثل الأسنان والعظام ، والتغير في التركيب مثل لون الجلد .

وعند سن خمس سنوات ، يزيد طول الأطفال حوالى تسع بوصات من طولهم عندما كانوا بعمر سنتين ، وقد زادوا حوالى أربعة إلى خمسة أرتال سنوياً خلال نفس الفترة . وسيكون النمو البطيء أو النمو السريع متغيراً بالطبع عن هذه المعدلات . ويزن الطفل الأمريكى ٤٣ رطلاً وطوله ٤٤ بوصة والإناث يظهرن أقل طولاً وأقل وزناً نوعاً ما .

يميل الأطفال عند سن خمس سنوات إلى أن تكون قاماتهم مؤشر جيد لطولهم النهائي الناضج ، ويجب ملاحظة الارتباط بين الطول عند سن خمس سنوات ، والطول عند سن سبع سنوات (Watson and Lawry, 1958) ويجب أن يلاحظ أن العلاقة قد لا تنطبق في بعض الحالات فمثلاً :

لا ينمو الأطفال الذين يعانون من سوء التغذية بنفس الطول الذي ينمو به الأطفال الذين يتغذون بطريقة ملائمة ، والأطفال في العائلات الكبيرة يتباطئون في عملية الوزن والطول ، ويبقون دائماً أقل من المتوسط للعائلات صغيرة العدد (Tannir, 1970) .

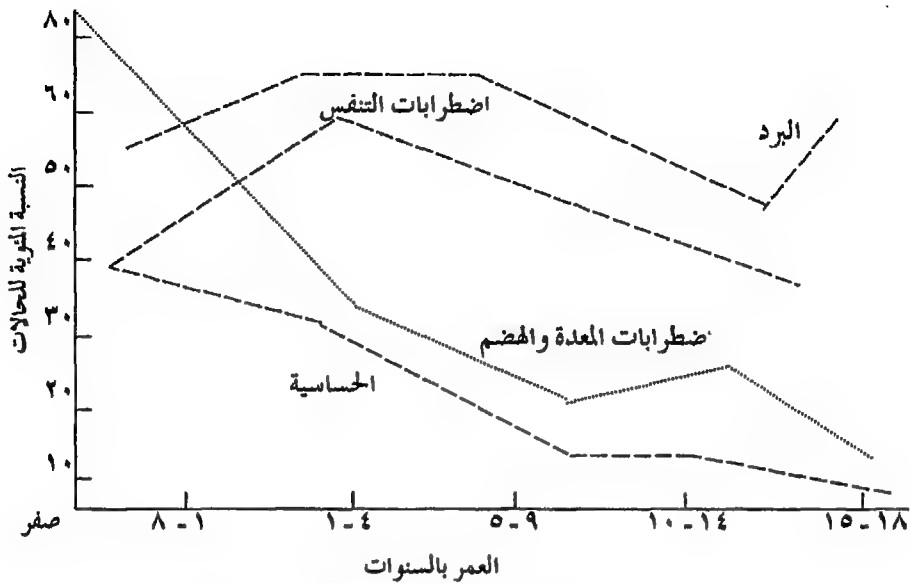
المشكلات الصحية :

تكون أمراض الطفولة في قممتها فى مرحلة ما قبل المدرسة ، وخصوصاً الزكام والأمراض الرئوية التي تزيد في السنة الثانية ثم تبدأ بالانحدار خلال السنة السادسة . ويبدو أن الذكور أكثر قابلية للإصابة بالأمراض التنفسية خلال هذه الفترة ، أما بالنسبة للإناث فإن المرحلة الخطرة هي من عمر ست إلى ثمان سنوات .

وتشيع المشاكل عموماً خلال السنة الأولى من العمر . ثم تقل جداً في السنة السادسة لترتفع قليلاً خلال منتصف مرحلة الطفولة . وتتبع الحساسية نفس المسار تقريباً ويوضح الشكل رقم ٨-١ تخطيطاً لهذه المسارات (Bayer and Snyder, 1950) .

ويقلق الآباء والأمهات كثيراً من أمراض الأطفال التي تظهر وبشكل مفاجئ ، فالطفل قد يلعب بشكل نشيط وبحماس خلال فترة ما بعد الظهيرة ثم تبدأ معه خلال فترة النوم أعراض الحمى ، وهذه الحمى قد تصل بشكل درامي إلى ١٠٥ (فهرنهايت) وهو ليس شيئاً غير عادي . وعند ذلك الوقت ، يشعر الوالدان بمشاعر الإحساس بالذنب . « ربما لم ألبسه ما يكفي من الثياب ليكون دافئاً وبشكل كاف » ، أو « ربما ما كان علي ان أتركه يذهب إلى السباحة بعد الأكل مباشرة » ، وكذلك يميلون لأن يشعروا بأن المرض هو خطأهم وإنهم لو قاموا بواجبهم وكانوا أكثر حماية له ما كان الطفل ليمرض .

ومهما كان حدوث الأمراض المختلفة خلال مرحلة الطفولة فهو شيء عادي ، ويجب أن نفترض أن كمية معينة من الأمراض المعدية شيء جيد حيث يمكن جسم الطفل أن ينمى الأجسام المضادة التي تساعد على التغلب على تكرار العدوى .



الشكل (١-٨) نسبة حدوث مختلف الأمراض
 مجموعة من الأطفال الطبيعيين (Bayer and Snyder, 1950)

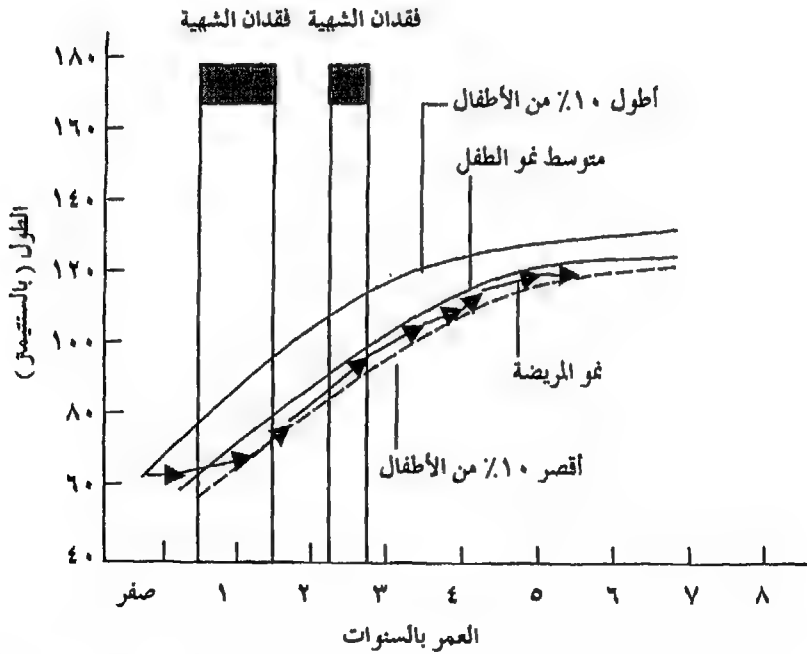
ولأمراض الطفولة جوانب نفسية أيضاً وقد تبين أن الضغط الانفعالي عامل يسرع من العدوى ، ويرجح بشدة أن بعض الأمراض مثل الحساسية قد نتج عن ضغط نفسي من الوالدين . والأبحاث الخاصة للتثبت من ذلك هي مجرد دراسات . وعلى أي حال فالعلاج المعتاد هو طبي أكثر منه نفسي . وقد سجل (Prader, Tanner and Von Harnack, 1963) حالة مهمة عن طفل أصيب خلال المرحلة المبكرة للطفولة بحالة فقدان الشهية العصبي وهو اضطراب انفعالي ، يظهر فيه فقدان واضح للشهية ولسبب غير مفهوم جسدياً ، وهناك خط غير منتظم يمثل أن نمو الطفل بطيء نسبياً أكثر من المعتاد خلال الحالة المرضية (فقدان الشهية العصبي) ، ولكن انتهاء كل نوبة كان يتبعها نمو مفاجيء ، وحيث يبدو أن الطفل قد وصل إلى المعدل المطلوب .

ويوضح الشكل (٢-٨) تأثير سوء التغذية على النمو وتأثير فقدان الشهية العصبي على طول الأطفال .

النمو الحسي - الحركي

أجريت الدراسات التقليدية الخاصة بالنمو الحسي الحركي في سنوات ما قبل الحرب العالمية الثانية ، عندما كان هناك اهتمام كبير لتحديد الميول الكبرى وتصنيفها إلى « أعمار ومراحل » ، وقد ذكر (Gasell et al, 1940) مثلاً صفات الطفل بعمر ثلاث سنوات من حيث القدرة على إسرار وإبطاء المشي والجري وصعود الدرج باستعمال قدميه بالتبادل .

وبعمر ثلاث سنوات يكون الطفل مستعداً لأن يترك « عربة الأطفال » ودفعها البدائي لتسييرها ، ولكنه لا يستطيع التعامل مع الدراجة ذات الثلاثة عجلات ونظام تسييرها المعقد إلا في مرحلة ما قبل سن الدراسة . ومثل هذا النشاط متفرع من نشاطات أكثر بدائية للطفولة ، ولكنها تؤدي بشكل عظيم وسهل الفعالية .



الشكل (٢-٨) تأثير سوء التغذية على النمو : يبين الشكل الطول الذي وصلت إليه طفلة قبل وأثناء وبعد نوبتين من فقدان الشهية عند مقارنته مع المعدل الطبيعي للطول الزائد في هذا العمر (Tanner, 1970)

تعلم ونضج المهارات الحسية - الحركية:

يتضح تأثير التعليم في مهارات مثل السباحة وارتداء الملابس ذات الأزرار . وتأثيرات النضج ليست محدودة مع الأطفال ، فهي مهارات عملية خلال مرحلة ما قبل المدرسة . وقد لاحظ هيكس (Hicks, 1930) ٦٠ طفلاً تتراوح أعمارهم بين سنتين ونصف إلى ست سنوات ونصف ، قسمهم إلى فريقين : مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة ، على أساس مهاراتهم عند رمي الكرة على جسم يتحرك .

وقامت المجموعة التجريبية برمي الكرة عشر مرات في الأسبوع ولمدة ثمانية أسابيع ، ولم تفعل المجموعة الضابطة ذلك ، وبعد ذلك امتحنت كلتا المجموعتين ولكن لم تكن المجموعة التجريبية أكثر نجاحاً بشكل ملحوظ من المجموعة الضابطة والتي لم تلتق تدريباً . ويبدو أن التحسن في المهارة لم يكن ناتجاً عن ممارسة محددة برمي الكرات مثلما فعلت إحدى المجموعتين ، ولكن بدا ذلك ناتجاً من النضج والتعلم الذاتي (المبادرة الذاتية) .

يشير التعلم الذاتي إلى أن الأطفال - سواء كانوا يرمون الكرات على الجسم المتحرك في حياتهم اليومية أم لا - يمارسون كثيراً من حركات مركبة ومتناسقة للجسم والعين والذراع واليد ويستفيدون من مهارات مركبة لإصابة هدف متحرك . وهذا العامل المعقد لموضوع التعلم الذاتي يجعل من الصعب ظهور الآثار الناتجة على الأطفال . ويشجع المحبون والآباء والأمهات الممارسة المحددة ، ولكن يستمر الطفل بالتعلم والعيش بطرق ربما تؤثر على النتائج الحاصلة . ومع ذلك فإنه من الممكن التصديق والاعتناع بأن النضج لا يزال يأخذ دوره .

مراحل النمو الحركي :

تمر المهارات الحركية بمراحل تبدأ مع عدم التحقيق أو نقص المهارة بدرجات مختلفة من أداء العمل .

وقد طورت (Mary N. Gotteridge) مقياس تقدير يحدد درجات النمو الحركي على أساس المهارة وجدول ٨-١ منقول عن أعمالها .

وقد حددت (جوتريدج) أربعة مراحل عامة للنمو الحركي :

المرحلة الأولى : حيث لم تتم أي محاولة مما جعل المهارة الحركية في موضع المساءلة .

المرحلة الثانية : تكون المهارة في عملية التكوين .

المرحلة الثالثة : يحقق الفرد الحركات الأساسية .

المرحلة الرابعة : تنفيذ المهارة مع تنوع استخدامها .

وهناك درجات مختلفة من المهارة ضمن كل مرحلة . وقدرة الطفل على استعمال الحروف الأبجدية وراء أول عشر درجات من المهارة ، وبرغم أن المقياس يشير إلى تواجد المهارة بقدر معين فإن الطفل يستخدم مهاراته في أشكال مختلفة من الأنشطة حتى لو لم يكن هناك زيادة في البراعة في المراحل الثلاثة الأولى فقط وهناك درجة من الزيادة في المهارة . ويعتبر مقياس جوتريدج مؤشراً إلى أن الطفل ماهر في مهارة معينة . ورغم أن باحثين آخرين قد يستعملون طريقة أخرى لتشكيل المراحل والدرجات لمهارة الحركة ، فإن لهذا المقياس انتشار كاف ليكون ذا دلالة في البحث الذي يستخدمه .

وقد حدد المقياس المراحل الأربعة الأساسية للنمو الحركي بدقة وهي تعتبر قابلة للتطبيق على مهارات الطفولة بشكل عام .

بعض التطورات في المهارات الحركية :

استعملت جوتريدج هذا المقياس في مسح عن نشاطات حوالي ألفين طفل في سن ما قبل المدرسة . وكانت هذه النشاطات الحركية هي التسلق والقفز والتزحلق وركوب الدراجة والتأرجح وقذف الكرات . وكان المدربون يقومون بعملية المراقبة أثناء جلوسهم المعتاد بالفصل أو أرض الملعب . وهذه بعض النتائج :

كان التسلق « بارعاً » لستين بالمئة من الأطفال عند نهاية السنة الثالثة و(٩٧ ٪) من الأطفال بنهاية السنة السادسة .

جدول (٨-١) مقياس لدرجات مهارة الحركة الملحوظة في نشاط الأطفال

المرحلة	تطور المرحلة	درجة المهارة
١	لا محاولة	١ انسحاب أو تراجع عندما بدت فرصة النشاط جاهزة
		٢ لا تقدم أو محاولة ولكن لا انسحاب أو تجنب
٢	عملية تطور المهارة	٣ محاولة للقيام بنشاط ما ، ولكن مع بحث عن مساعدة أو دعم
		٤ محاولات غير كفء بدون مساعدة أو دعم
		٥ يبدي تقدماً ولكن يستعمل حركات غير ضرورية
		٦ يمارس حركات أساسية
		٧ يحسن الحركات
٣	تحقيق الحركات الأساسية	٨ ينسق الحركات
		٩ يؤدي بسهولة ويظهر اتقاناً مُرضياً
		١٠ يتفقد ياتقان - يوازن ويتقن
٤	تنافس حاصل مع تنوع	أ فحص المهارة بأخذ الفرص أو إضافة صعوبات
		ب مهارات أخرى مطبقة
		ج توظف المهارات في سباقات أو منافسات مع آخرين

كذلك أظهرت النتائج تنوعات مختلفة مثل التفوق العالى أو الإعاقة .



أطفال ما قبل مرحلة الدراسة حيث
يمكنهم اكتشاف المتعة والحياة لنمو
النشاط الحركي ، وفي نفس الوقت
يمكنهم المغامرة الممتعة بتحكمهم في
مهاراتهم العضلية الصغيرة ، حيث
كما يبدو في الشكل يعي أحدهم
زجاجة أو يني برجاً من القطع
الصغيرة .





هيمن القفز على اللعب بنسبة ٤٠ ٪ من الأطفال بعمر ثلاث سنوات ونصف بينما ٨٥ ٪ كانوا بارعين بعمر ست سنوات ، وهناك ارتفاع حاد في نسبة البراعة في الأطفال بعمر أربع سنوات ونصف والذين كان متوسطهم تسع نقاط . ومن ذلك العمر وصاعداً تحققت زيادة في البراعة : وكان المتوسط أعلى قليلاً من ٩ نقاط لمجموعة الست سنوات .

حقق (٦٣ ٪) من الأطفال بعمر ثلاثة سنوات قيادة الدراجة ذات الثلاثة دواليب وكانوا بارعين ، وبالعمر أربع سنوات كان هناك ١٠٠ ٪ بارعين في القيام بخدع على الدراجة وكان يبدو ذلك جلياً ، فالقيادة إلى الخلف والدوران عند الزوايا والمنعطفات ومتابعة السير في الأماكن الضيقة أصبح مألوفاً لديهم .

مما أسعد الأمهات في رمي الكرة ظهرت المهارة بتفوق بعمر سنتين وثلاث سنوات . وبنهاية السنة السادسة برع (٨٥ ٪) وكان الإنجاز لكل الأعمار .

وفي العموم أشار إحصاء جوتريدج إلى ظهور براعة لدى الأطفال في بعض النشاطات قبل سن ٣ سنوات تتراوح بين (١ ٪) بالدراجة الثلاثية الدواليب و(٥٠ ٪) بالترحلق . ولكن البراعة التي تستعمل في قذف وتلقف الكرة والتحكم بحركات الوثب والترحلق والتأرجح لا تظهر قبل عمر أربع أو خمس سنوات .

وقد لاحظت جوتريدج أن هناك ست اختلافات ، كان الذكور في المقدمة والبنات بعدهن في التسلق والقفز والترحلق والوثب وقذف الكرة ، وبدى التنوع بين كل طفل وآخر ومن مهارة لأخرى واضحاً للعيان . ومع أن جوتريدج قد بينت أن هناك إثباتات في اتساق هذا النمط ، وقد ظهر هذا الاتساق على شكل ميل لدى الطفل لأن يتخصص بنوع معين من المهارات الحركية ، وأن يتجنب الأنواع الأخرى .

النمو المعرفي

حسبما أشرنا في الفصل السادس يتلاشى الارتباط بين المهارات الحسية الحركية والمهارات المعرفية والموجودة خلال الشهور الأولى لبداية الحياة وذلك عند نهاية السنة الأولى . وعندما يبدأ الطفل بالتجاوب مع اللغة ويكتسب بعض القدرات للتعامل مع مفاهيم مكتسبة تتزايد معرفته للمهارات غير الحركية ، وعند اقتراب منتصف السنة الثانية يبدأ الطفل بالتقليد واختراع حلول للمشاكل أكثر من الركون إلى مبدأ التجربة والخطأ . وعند هذه المرحلة يمر عبر المراحل المبكرة مما يسميها بياجيه أفكار ما قبل الإجرائية . ولا يمكن أن يتم التفكير بدون رموز ، ويجب أن يكون هناك بعض الرموز الفكرية للأشياء والسلوك بشكل تجريدي حتى تنمو مكتسبات الطفل في هذا النوع من السلوك .

مفاهيم بياجيه المعرفية :

تبعاً لنظرية بياجيه فإن الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة يمر خلال ما قبل الفترة التحضيرية وتشتمل هذه الفترة على ثلاثة مراحل تبدأ من الأفكار التصويرية من عمر (٢-٤) سنوات والتصور البسيط من عمر (٤ - ٥ خمس سنوات ونصف) والتصور المتكامل من عمر (٥ سنوات ونصف إلى ٧ سنوات) .

وتلك الخطوات ليست مهمة بحد ذاتها ، ولكن الانتقال المعرفي الذي يحدث هو الأمر المهم ، والطفل ما قبل مرحلة الدراسة يصبح قادراً داخلياً على إثارة المدلول - فكلية أو صورة تعطي مدلولاً ذا مغزى ، في حالة غياب شيء ما والكلمة تمثل هذا الشيء .

ومع أن الرضيع يملك القدرة على استخدام الإشارات فإن قدرته على الاستجابة محدودة عما لدى الأطفال ما قبل سن الدراسة ، إن القدرة الحسية الحركية عند الطفل تمكنه من ربط حالة إدراكية بحالة أخرى . ولكن قدرة التصور عند الطفل ما قبل سن الدراسة تمكنه من ترجمة الحقيقة إلى رموز ، وهكذا يسمح له بمسح شامل للأحداث والأشياء في نفس الوقت . أن القدرة الحركية لدى الطفل تمكنه من الأداء . ولكن القدرة التصويرية لدى طفل ما قبل سن الدراسة تؤهله لأن يتوقع ويتفاعل (في نفس الوقت) إن

التصور يُمكن الطفل أن يُقدر الماضي والمستقبل ، بالإضافة إلى الحاضر الملح . وهكذا يُصبح ممكناً بالنسبة له أن يستعمل إرادته اللغوية في المشاركة بتفكيره مع الآخرين .

وتعتبر هذه القدرة على الإرادة والتجاوب الرمزي خطوة كبيرة ولكنها ليست كل شيء ، فطفل ما قبل الدراسة يفهم أيضاً الاستمرارية للأشياء المحسوسة وحتى لو أنه لم يملك بعد الإدراك المتطور بشكل كامل للأوزان والكميات والأرقام أو المنطق . فإنه يتقدم ، ولكنه لم يصل إلى الفكر العملياتي بعد .

الحيوية :

الحيوية - منسوبة إلى الحياة أو الجسم الحي - تتميز الكبار والصغار على حد سواء . الزوارق - البنادق - والسيارات بعض الأشياء التي تمثل الحياة إلى درجة أن يطلق عليها أسماء أحياء . ربما يعود ذلك التقليد إلى طفولتنا المبكرة عندما كان يبدو لنا أن الأسهل لكي نفهم الأشياء أن نعتقد أنها حية .

«كان مايكل بعمر ثلاث سنوات يعاني من صعوبة عند قيادة دراجته ذات الثلاثة دواليب لكي يصعد بها فوق حافة الرصيف الخاص بالدراجات فجعل يدفع ويمر وجهه ، ولكن لم تستطع قوته العضلية ووزنه أن ينجحاً في تحطيم المرتفع الخاص بالرصيف الصغير » . فأصبح غاضباً وخصوصاً عندما علق رفيقه الذي كان يراقبه « اعتقد أنها لن تطلع » فأجابه مايكل « أنها لا تريد أن تطلع » ثم دار بها من الناحية الأخرى » .

يقول بياجيه أن الحيوية تتحقق في أربع مراحل مميزة وهي :

المرحلة الأولى: بالنسبة للأطفال بين عمر خمس وست سنوات كل شيء حي (ما عدا ما هو تالف أو محطم)

المرحلة الثانية: بعمر ست وسبع سنوات كل شيء يتحرك فهو حي .

المرحلة الثالثة: عندما يكون الأطفال بعمر (٨-١٠ سنوات) كل شيء يتحرك من تلقاء نفسه فهو حي .

المرحلة الرابعة: عندما يكون الأطفال بعمر ١١ أو أكبر من ذلك فإن الحياة تشمل فقط الحيوان والنبات أو الحيوان فقط .

التركيز والاحتفاظ :

في الفصل الثالث ناقشنا ميل الطفل إلى « التركيز » أي إلى الانتباه إلى سمة بارزة لشيء ما بغض النظر عن الملامح الأخرى ، فمثلاً :

عند رؤية إنائين رفيعين طويلين من الزجاج ومتشابهين في كل شيء سوف يتفق الطفل على أنهما يحتويان نفس كمية السائل ، ولكن عندما تصب محتويات أحدهما في إناء أقصر وأعرض ينكر أن يحتوي الطويل والقصير نفس كمية السائل ، وسيناقشك بإحدى الطرق أما بالنظر إلى أنه يركز على الإناء الطويل أو بالنظر إلى أنه يركز على الإناء القصير ، فهو يعتقد إما أن الإناء الأول يحتوي كمية أكبر لأنه أطول . أو أن الإناء الثاني يحتوي كمية أقل لأنه أقصر .

تسمى قدرة الطفل على استيعاب أن تحول السائل من إناء إلى آخر له شكل مختلف لا يعتبر حجم السائل بالاحتفاظ وهو الهيكل الأساسي لنظرية بياجيه .

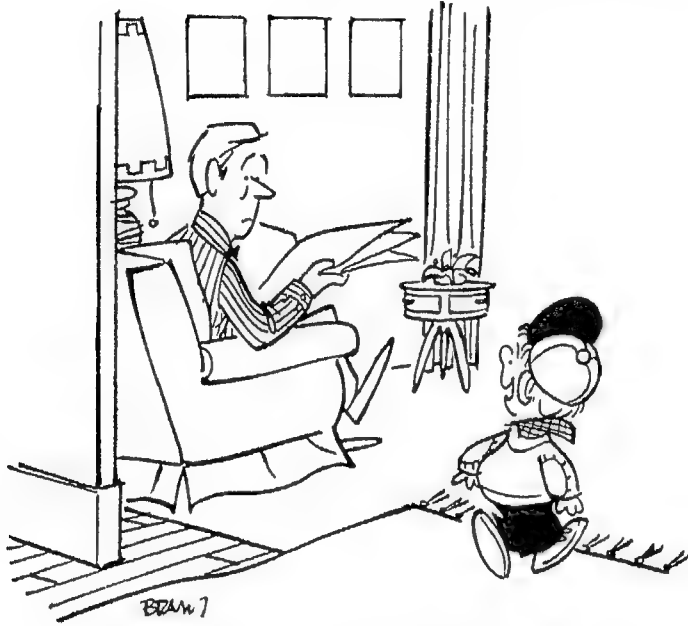
يجب التحقق من قدرة الطفل لأن يعرف بعض خصائص الأشياء (الحجم والكتلة والعدد والكمية) التي لا تتغير بالرغم من حقيقة أن مظهرها قد تغير ، وتنمو هذه القدرة في أواخر مرحلة الطفولة ، وعندها يكون الطفل قادراً على أن لا يُخدع بالمظهر وقد شحذ قدرته على الحكم وأصبح راغباً بمنحها الثقة ، إن القدرة على الاحتفاظ تأتي من خلال تنمية الطفل قدرته على الحكم فتكون النتيجة (النضج والخبرة) مع العالم المادي .



طرق بياجيه في دراسة النمو المعرفي عند الأطفال . البروفيسور جلبرت فريبات من جامعة نيويورك يكلف الأطفال بمهمات مختلفة ثم يسألهم بعد ذلك . ما الذي سيحدث إذا فعلنا هكذا ؟ ولماذا تعتقد ذلك ؟ كيف يمكنك شرح ذلك ؟



لقد لاقت أفكار بياجيه عن الاحتفاظ اهتماماً كبيراً ، لأنه من جهة يولي الإدراك أهمية كبيرة جداً كأساس متين لكل النشاطات ، ومن ناحية أخرى لأن مناهج أبحاثه لتعريف الظاهرة تبدو غير تقليدية ، وقد سجلت معلوماته لسبب واحد وعلى أساس رواية غير كاملة ومثيرة وبشكل تصويري ولسبب آخر هو أنه لم يحافظ على استمرارية التجربة من وقت لآخر ومن موضوع لآخر (Braine, 1962).



«عملك التعبان يسير بشكل رائع»

إذا تمكن الأطفال الأمريكيون من تنمية المعرفة مبكراً أكثر من أقرانهم في الدول الأخرى ، فإن ذلك يرجع إلى أنهم يكبرون في مناخ يشجع فيه أولياء أمورهم القدرة على الاكتشاف والفحص والتثبت ، وكذلك يوفرون لهم الوسائل التي تمكنهم من معرفة طبيعة العالم الذي يعيشون فيه .

وبالرغم من هذه العيوب فقد جنح العمل التجريبي باستعمال أبحاث أكثر إدراكاً إلى التأكيد على استنتاج بياجيه (Lovell 1961) (Uzgiris, 1964) (Elkind, 1961) . وقد دعمت هذه الدراسات وغيرها من مفهوم النمو المعرفي .

يفترض الباحثون دخول الأطفال الإنجليز والأمريكان إلى دائرة المعرفة بأعمار صغيرة عما حددها بياجيه في مقاييسه . وشجعت هذه الملاحظة على تجربة طرق تجعل الأطفال

يسرعون تقدمهم خلال المراحل المختلفة ، وأظهرت بعض هذه المحاولات نجاحًا ، ولكن (Patrick Lee) طرح أسئلة عن الطرق المستعملة واقترح أن يكون الباحثون قد علموا الأطفال فقط كيف يلفظون يأتقان أكبر ، وقد أشار (Lee) إلى أن الأطفال قادرون على التنبؤ بالاحتفاظ وبعمر مبكر أكثر من قدرتهم على الحكم عليه ، وبشكل امتحان شكلي للحالة . وهذا قبل أن يتمكن التجريبي من صب الماء في وعاء آخر مختلف الشكل . فإن الأطفال سيقولون بأن الكمية هي نفسها ولكن بعد صب الماء فقد يفاجأوا بالشكل المختلف للكمية فإن تمسكهم بالاحتفاظ يقل ثم ينزلق بعيداً عن أفكارهم .

قام (Rothenburg and Coustny, 1969) بدراسة تؤكد أفكار بياجيه عن طريق الاحتفاظ المتطور ، وتبين أن قدرة الطفل على استعمال مسميات مثل : (مثل) و (وأكثر) ترجع للمفاهيم التي يطورها . وتعاملت المهمة التي قاموا بها مع الحفظ للأرقام والتي من خلالها يطلب من الطفل أن يقول « إذا ما كان صف الحجارة في الحائط متساو العدد مع الصف الآخر أو أكثر منه » .

فيجد المدقق أن ٢٪ فقط من الأطفال بعمر سنتين وخمسة أشهر حتى أربع سنوات وأربعة أشهر كانوا قادرين على حفظ الأرقام . ولاحظوا مع ذلك أن لدى الأطفال بعمر أربع سنوات وثلاثة أشهر وحتى ست سنوات لديهم قدرة على الاستيعاب أكبر في الحفظ للأرقام .

ومع ذلك فإنه خلال هذا المعدل من العمر تكون قدرتهم ما زالت محدودة ، وليس هناك من اختلافات بين الذكور والإناث في القدرات البارزة ، وكما أن قدرة الأطفال ذوي المستوى الاجتماعي والاقتصادي الأقل كانت أقل من أولئك الذين من بيوت الطبقة الوسطى وحتى ضمن الأطفال بعمر سنتين أو ثلاث . ويستنتج الملاحظ أن عيوب المعرفة الحيوية تظهر بين الأطفال من طبقات أدنى بهذا العمر المبكر وأنه لو وجد فترة حرجة لنمو المعرفة فإنها ستظهر باكراً في حياة الطفل .

والسؤال الذي يفرض نفسه هو دور الخبرة في نمو الاحتفاظ . وقد أعاد بعض العباقرة من الباحثين اختبارات بياجيه عن حفظ السائل في الوعاء . (العدد ، المادة ، الوزن ، الحجم) على مجموعتين من الأطفال المكسيكيين من الصبيان ، وتكونت المجموعة الأولى من أطفال من أولاد صانعي القدور ولديهم خبرة لا بأس بها بصناعة القدور . والمجموعة الأخرى تمثل مجموعة الضبط وليست لديها خبرة من هذا النوع .

وأوضحت النتائج أنه بالمقارنة مع مجموعة الضبط كان أطفال صانعي القدور بعمر من ٦ إلى ٩ سنوات أقدر على الاحتفاظ وخصوصاً فيما يختص بالمادة وعندما يكون الحفظ أكثر احتمالاً مما لو كانوا بعمر ما قبل مرحلة الدراسة ، ولكن النقطة المهمة هي أن التفاعل مع المواد في حالة حل المشاكل تبدو وكأنها تسهل نمو هذه القدرة (Irice et al, 1969) .

البناء المنطقي :

من الصعب فصل قدرات الطفل في استعمال المنطق عن وجهات أخرى ذكرت في أبحاث بياجيه ، وقد لاحظ (Flavell, 1963) منطق الأطفال كعامل فعلي في كل تجارب بياجيه ، وفي هذا الفصل سوف نُسلط الضوء على الأطفال الذين يتعلمون التصنيف المعرفي وهو مظهر مهم من مظاهر المنطق .

تتكون التجربة التقليدية لاختبار النمو التصنيفي من إعطاء الطفل مجموعة من الأشياء وسؤاله أن يفندهم حسب الشبه أو تماشيهم مع بعضهم . وتحدث أول مرحلة من نمو البناء المنطقي بين سنتين ونصف وخمس سنوات حيث أن الطفل لا يُنظم الأشياء إلى طبقات ولكنه يصنفها إلى المجموعات الشكلية ، فالطفل يستمر فيها بدون خطط نسبياً بطريقة الخطوة خطوة (Piaget and Inhelder, 1959) .

فمثلاً قد طلب من طفل سويسري بعمر ثلاث سنوات أن يختار أشياء فاختار بعض الدوائر أولاً وكومها ثم أخذ مربعات قرب الدوائر ثم أضاف أشياء أخرى . والذي كان يفكر به أصبح واضحاً عندما نظر إلى هذه التشكيلة وقال: (قطار تشبه تشبه تشبه) ، يقول بياجيه : أن هناك عدة صعوبات تمنع طفلاً بهذا العمر أن يصنف الأشياء بمنطقية فهو

لا يستطيع تشكيل تصنيفات لمجموعات لها منطق داخلي ، وكذلك لا يمكنه التفريق أو التنسيق بين النوعيات التي تُخدم كقواعد للتصنيفات ، وبسبب تلك الصعوبات فهو يستعمل قدرته التصنيفية بهذا القدر .

وهناك صعوبة أخرى تنتج من عدم قدرة الطفل على التقاط المعاني « المختلفة » وفي أحد الأبحاث الدراسية طُلب من الأطفال أن يختاروا شيئاً مختلفاً عن الأشياء الأخرى . وتبين أن الأطفال حتى سن ٣ سنوات ونصف السنة يستمرون باختيار الأشياء التي هي في الواقع متشابهة ولكنهم بعد ذلك العمر يعملون لإعطاء استجابات مناسبة (Webb et al, 1974) .

وفي تجربة لبياجي يظهر الطفل توضيحاً لمربعات حمراء ومربعات زرقاء ودوائر زرقاء ، وتجري التجربة بأن يُسأل الأطفال إذا كانت الدوائر كلها زرقاء ؟ وبسبب هذا السؤال يعطى الجواب المهم ، وهو أنها ليست جميعاً زرقاء ، لأن هناك مربعات زرقاء كذلك .

إن المشكلة هنا إرباك مفاهيم « بعض » و « كل » كما تستخدم في التصنيفات المختلفة وتفرعات التصنيفات . والطفل يمكنه استعمال الكلمات « بعض » و « كل » و « بعض الأحيان » بشكل ملائم ، ولكن في الواقع فإن قدرته على استعمال الكلمات قد تطورت أكثر سرعة من التحدي في التعامل مع حقيقة في ما تعنيه الكلمات .

وقد استنتج هذا التفاوت من خلال دراسة أجراها (Donaldson and Balfour, 1969) الذين اكتشفوا أنه لا يمكن لأطفال بعمر ثلاث سنوات وأربع سنوات التمييز بين الأكثر والأقل .

نمو المفهوم الإدراكي

تتضح مبادئ التمييز بسهولة في النمو الإدراكي بين الأطفال الصغار . قد يستطيع طفل بعمر خمس سنوات أن يميز إلى حد ما بين الأشياء - اللوح الأسود والكراسي والكتب والشبابيك ، بينما الطفل الرضيع يراهم كخليط غير متشابه لأشياء ملونة غير مألوفة . إن هذا اختلاف نسبي من ناحية طفل الخمس سنوات ، ومع ذلك يمكنه فهم « الكبير »

هو كتاب و «الصغير» هو كتاب ، ولكنه لا يدرك أن السابق هو (أطلس) واللاحق هو (دفتر). ويمكن للبالغ أن يفرق بينهما بنظرة خاطفة .

أحياناً ما تمتد عدم القدرة على التفريق إلى حد خلط المعلومات من المصادر الحسية المتنوعة ، فالطفل بعمر ٣ سنوات قد قال شيئاً (رائحته خضراء) وطفلة من عمر ٣ إلى ٦ سنوات تذكر أن (الضوء والعتمة الحمراء يصفران) ، هذه الظاهرة تميل إلى الاختفاء مع التقدم بالعمر مفترضين وجودها نتيجة للاختلافات المتزايدة (Werner, 1940) .

لوحظت الاختلافات في الإدراك أيضاً من قبل باحث استعمل إجراءات أكثر فمثلاً : عندما يطلب من الأطفال من ٤ إلى ٦ سنوات أن يحكموا على عمر البالغ من خلال صورة فتيين أن الأطفال الأكبر سناً أكثر دقة من الأصغر سناً (Kogan et al, 1961) .

وفي الدراسة التي قام بها (Alvin, 1975) يستطيع الأفراد من عمر ٣ سنوات وصولاً إلى عمر ٢٠ سنة أن يميزوا الصور المقلوبة لأشخاص معروفين لديهم . فاكشف تحسن النجاح مع تقدم العمر وصولاً حتى عمر ١٤ سنة ولكنه انخفض بعد ذلك فأصبح الأشخاص بعمر ١٩ و ٢٠ سنة أقل دقة من الطفل بعمر ٣ سنوات .

تكوين الفهم :

إن القدرة على تعلم وصنع المفاهيم يسهل الهدوء والدقة في التفكير لأن المفاهيم:

- ١ - تقلل تعقيدات البيئة المحيطة .
 - ٢ - توفر الوسائل التي تمكن من التعرف على محتويات البيئة .
 - ٣ - تقلل من ضرورة إعادة التعلم لكل جديد .
 - ٤ - تساعد في التوجيه والتنبؤ والتخطيط لأي نشاط .
 - ٥ - تسمح بتوجيه واتصال التصنيفات للأشياء والأحداث كما في السبب والتأثير .
- وباختصار فإن الفهم الصحيح يجعل فهم الأسباب ممكناً (Bruner, 1956) .

ويجب التسليم بأن تكوين المفاهيم يبدأ في الطفولة . فما هي بعض المهمات الفهمية التي ينميها الطفل من خلال فترة الرضاعة والبادية أمامه؟ أنه يدخل طفولته المبكرة ولديه مفاهيم . (الفراغ والوزن والعدد والشكل واللون والحجم) ثم خلال هذه الطفولة المبكرة وقرب نهايتها يبدأ بخطوات واسعة نحو السيطرة على تصنيف هذه المفاهيم .

تعلم مفاهيم الفراغ : هناك تقدير كاف للبعد الفضائي حتى بعمر سنة واحدة من أجل تحقيق إعاءه للصعود والنزول ، وبعمر سنتين يضيف الطفل الى مفرداته اصطلاحات مثل : (فوق) (في) (خارج) (أذهب) ، وبعمر ثلاث سنوات بإمكانه أن يقول اسم الشارع الذي يعيش فيه ولكن بدون رقم البيت عادة ، وبعمر خمس سنوات يكون قادراً على اتباع طرق مبسطة في المشي وفي السير حتى بيت الجيران ويبدأ بالتحقق من إشارات الطرق والخرائط وقد يمكنه عمل خريطة مشيراً إلى الطريق الذي يسير فيه إلى المدرسة .

ويتقيد بياجيه بفكرة أن الفراغ ليس مفهوماً مباشرة لدى الطفل ولكنه يُنشأ من خلال الخبرة . ويبدو التمثيل الصحيح من خلال تفاعل الطفل مع الشيء في الفراغ . هناك أولاً المهارات الحسية الحركية للطفل ولكن لاحقاً هناك ما هو أكثر فاعلية لنشاطات أخرى مستندجة ، وبخطوط عريضة هذه هي النظرية التي يقدمها بياجيه ولنقم بشرحها بالتفصيل :

وكما أوضحنا سابقاً يرى بياجيه أنه في المرحلة الحسية الحركية فإن الطفل قد أنشأ مكونات خبرته ، ويبقى تعلم هذه المكونات ثابتاً ويتمكن الطفل من التأثير على الأشياء بلمسها ، والفراغ بعد ذلك ليس مستقلاً عن الأشياء .

وخلال سنوات ما قبل المدرسة يتحرك الطفل على المستوى المعرفي بحيث تكون الأشياء في الفراغ مفهومة باتصالها مع بعضها البعض ، عند ذلك يكون الطفل حراً وبعيداً عن الإرباك للتركيز الذاتي ، ويمكن فهم الإجراءات الحركية للأشياء التي يقوم هو شخصياً بتحريكها ، فمثلاً :

« دحرجت ابنة بياجيه كرة تحت الأريكة . ولم تنظر أسفل الأريكة لأنها تحققت من أنها تدحرجت تحتها وما خلفها إلى مكان آخر من الغرفة . وهكذا استدارت إلى حيث اختفت الكرة من خلف الأريكة فاتبعت مساراً مختلفاً عن مسار الكرة مركزة على مفهوم اجتهادي ومستقل وفراغي منظم . والدوران الذي قامت به أظهر مقدرتها على الفهم للفراغ حيث تتحرك أجسام أخرى غيرها » .

تعلم الوقت : يعتبر تعلم مفاهيم الوقت تجريبياً أكثر من الفراغ . وطفل بعمر ١٨ شهراً يعيش في الحاضر من التقليدي أن يكتشف أنه من الصعب الانتظار والكلمة الوحيدة التي يستعملها للوقت هي (الآن) لأن الإشارة البسيطة لأي معنى من الوقت لم تظهر بعد فمثلاً :

« إن رؤية العصير والبسكوت على الطاولة سيجعله يقوم نحوها . وبعمر السنتين سيبدأ باستعمال الكلمات التي تشير إلى المستقبل مثل (ذاهب) و(خلال دقيقة) أو (حالاً) ويبدأ بفهم الوقت البسيط وتعاقبه كما يستخدمه (سألعب باللعبة بعد تناول العصير) .

يفهم الطفل أوقات النهار - الصباح وبعد الظهر - قبل فهم أيام الأسبوع . وبعمر ثلاث سنوات يتعلم الطفل كم عمره وتصبح أغلب الكلمات التي تشير إلى الأوقات في ذاكرته وضمن مفرداته الآن ، وبالإمكان إقناعه انتظار الأشياء ، وبالرغم من أنه يعرف الوقت فإن الحقيقة إنه يفعل ذلك استيضاحاً أكثر لمفهوم الوقت . وخلال هذه السنوات فإنه سيستمر بالعيش بين مفهوم كلمتي (هنا والآن) .

وتبين الحقيقة أنه حتى بعد بلوغ الخامسة من العمر يظل من الصعب على الطفل استيعاب عدم كون أي شيء غير حي أو أن يموت أو أن شخصاً قد عاش قبله ، وفي هذه السن يمكنه تسمية الأيام ويهتم بالساعة والتوقيت .

يتعلم الطفل الساعات أولاً ثم أنصاف الساعات ثم أرباع الساعات ، فالوقت يفهم على أساس تتابع في العلاقة للنشاطات . وكتقسيم للوقت مثل الصباح وبعد الظهر ويأتي الباقي كفهم للأيام والأسبوع ، وفي هذا السياق يبدو الطفل الصغير وكأنه يتحرك من فعل مادي باتجاه تجريد أكبر وأعظم .



عندما يتمكن الطفل من الإحاطة بالمفاهيم الفراغية (الحجم في الفراغ) يصبح قادراً
من خلال حركاته على إيصال المعلومات حول المساحات الفراغية إلى الآخرين .

أجرى (Lorraine Harner, 1975) سلسلة من التجارب بحيث يلعب الأطفال من عمر ٣ إلى ٤ سنوات بمجموعة من الألعاب لمدة ٣ أيام متتالية . في اليوم التالي قدم لهم ٣ مجموعات من اللعب وطلب منهم أن يشرحوا إلى أي المجموعات لعبوا بها يوم أمس وأي منها سيكون غداً . ففهم الأطفال الصغار أمس أفضل من فهمهم للغد ، ولكن الذين بعمر ٣ سنوات كانوا يميلون إلى الخطأ أكثر عندما طلب منهم تحديد المجموعات . أما من هم بعمر أربع سنوات تبين أنهم يعانون من صعوبة قليلة في التفريق بين الأمس والغد .

وقد شرح بياجيه نظرياته عن نمو مفهوم الوقت عند الأطفال ، فهو بشكل من الأشكال قريب من أفكارهم عن طريقة الفهم للأبعاد البيئية ، فهو يقول أن مفهوم الزمن مثل مفهوم الفراغ لا ينبع وحده بل يجب على الطفل تعلمه فمثلاً :

يجب على الطفل أن يتعلم كيف يتبع مسار بعض الأحداث وأن يربط بداياتها ونهاياتها مع أحداث أخرى .

غالباً ما تعود التعقيدات المتعلقة بإعادة البناء إلى أخطاء مهمة . سأل طفل بعمر ست سنوات (Piaget) أنه استغرق عشرة دقائق للوصول إلى البيت وأنه يود العودة أسرع إذا عدى ، ولكن ذلك سيتطلب وقت أطول . وتعكس هذه الاستجابة مقدار الإرباك لدى الطفل عن الوقت والسرعة . فحلل بياجيه منطق الطفل على أساس هذه المصطلحات :

- ١ - إذا ذهبت سريعاً فإنك سوف تغطي مسافة أطول .
- ٢ - وإذا غطيت مسافة أطول فإنك بحاجة لوقت أطول .
- ٣ - وإذا عدت سريعاً فإنك بحاجة لوقت أطول لأنك تغطي مسافة أطول .

ملخص الفصل الثامن

تبدأ فترة الطفولة المبكرة منذ المراحل الأخيرة للحدادة أي بين ١٨ و ٢٤ شهراً وتنتهي بعمر خمس سنوات ، وخلال هذه الفترة يستمر التطور الجسدى السريع بالنمو مع أنه يبدو في بعض خطواته أبطأ منه في المرحلة السابقة . وعند مستوى عمر خمس سنوات يزن الطفل الأمريكي (٤٣ رطلاً) وطوله (٤٤ بوصة) . وتقل الفتيات لأن يكن أقصر وقد وصل معامل الارتباط بين الوزن بعمر خمس سنوات والوزن بعمر الكبار إلى (٠,٧٠) .

تصل أمراض الطفولة إلى مستواها الأعلى في مرحلة ما قبل المدرسة وخصوصاً نزلات البرد وأمراض أخرى تصيب جهاز التنفس والتي تزداد خلال السنة الثانية ثم تزاجع بعمر الست سنوات ، وتصل الحساسية وأمراض الأمعاء إلى قممتها خلال السنة الأولى من العمر ثم تنحسر بشدة عند السادسة من العمر ، وخلال مرحلة ما قبل المدرسة يظهر الطفل سيطرة متزايدة على المهارات التي اكتسبها خلال فترة الرضاعة ويكتسب مهارات جديدة أيضاً (القفز والتسلق وركوب الدراجة ثلاثية الدواليب) تحتل جزءاً كبيراً من مرحلة ما قبل المدرسة . ومع أن بعض المهارات قد اكتسبت فإن بعضها الآخر ناتج عن النمو فمثلاً :

« الأطفال الذين حصلوا على التدريب في رمي الكرة ، لم يكونوا أكثر براعة من الأطفال المعتمدين على النمو الطبيعي والمبادرة الذاتية ويمر الطفل من خلال أربع مراحل من النمو الحركي لتعلم المهارة :

المرحلة الأولى : لا يكون هناك محاولة لاستعمال المهارة الحركية .

المرحلة الثانية : تكون المهارة في طور التكوين .

المرحلة الثالثة : تتحقق فيها الحركات الأساسية .

المرحلة الرابعة : يكون هذا التنفيذ مع تنوع في استعمال المهارة .

يدخل الطفل عند منتصف السنة الثانية مرحلة سماها بياجيه أفكار ما قبل العملية ، وسوف يصبح الرمز الإدائي على شكل اللغة شيئاً مهماً جداً . القدرة على السماح للرموز أن تمثل الحقيقة تمكن أطفال ما قبل مرحلة المدرسة لأن يفترضوا تغطية شاملة عن الأحداث والأشياء ، ويميل الأطفال إلى إرجاع الحياة إلى الأشياء الجامدة .

حافظ بياجيه على فكرة أن أطفال ما قبل المدرسة يميلون إلى تحريف أفكارهم (بالتركيز) أو باستحضار لسمة أو صفة من صفات الشيء ، وهذا التمييز يؤدي إلى الإرباك وإلى التداخل مع الاحتفاظ ، يقول الأطفال الصغار أن الماء النازل من الإناء إلى إناء آخر له شكل مختلف سوف يغير الكمية ، وتدعم الأبحاث عموماً وجهة نظر بياجيه مع أن الأطفال الأمريكيين والإنجليز يستمرون في مراحل المعرفة أسرع من معيار بياجيه المتوقع . وهناك أيضاً مؤشرات على أن لقدرة الطفل على لفظ ملاحظاته تأثير على الأحكام الخاصة بالعالم التجريبي عن وضعه المعرفي ، فالخبرة مهمة أيضاً بالنسبة لقدرة الطفل من أجل نمو الملاحظة . وقد أشارت دراسة أجريت على بعض أطفال صانعي القدور المكسيكيين إلى أن خبرتهم الخاصة فعلياً قد سهلت قدرتهم على فهم المادة . وقد اعتمدت فحوص بياجيه التصنيفية على سؤاله للأطفال أن يُفندوا الأشياء . فوجد الأطفال الصغار صعوبة بسبب استمرارهم بدون طريقة نظامية وعدم قدرتهم على استعمال مفاهيم مشتركة مع (مختلف) و(بعض) و(كل) و(أكثر) و(أقل) .

يدمج بعض الأطفال المعاني للمثاليات ويدمجون الروائح مع الألوان واللون مع الصوت . وتتقدم الدقة في الحكم على الصور مع السن ، ولكن بعض المهارات مثل الحكم على الصور المقلوبة قد يقل فعلياً بعد البلوغ . ويمكن تكوين مفاهيم الأطفال من أن يبرروا ويتعاملوا بواقعية أكثر مع بيئتهم .

ويتمسك بياجيه بأن الفراغ غير مفهوم في البداية ، ولكن يجب « بناءه » من خلال التجارب . ويجب أن يتعلم الطفل أن الكرة مثلاً تتواجد مستقلة عنه ويمكنها الحركة خلف

الأثاث بواسطة مسار لا يمكنه تتبعه بجسده ولكنه يقرره منطقياً ، مفاهيم الوقت هي أكثر تجريدية من تلك الخاصة بالفراغ لأنها تعتمد على إشارات أقل ، ويهتم الصغار بالوقت الحاضر ولكنهم يبدأون في تعلم كلمات ومصطلحات لها علاقة بالمستقبل عند سن الثانية ، ويشيع الخلط بين المصطلحات. ونخبرنا بياجيه عن طفل بعمر ست سنوات يصرح أنه سيحتاج لوقت أطول إذا ما جرى .

★ ★ ★

تعلم اللغة وتطور الذكاء

الأطفال يتقنون الكلمات كحيات البازلاء .
ثم يلفظونها بعد ذلك حسب مرضاة الله .

من الأمثال الإنجليزية (جمعها John Ray, 1970)

تطور اللغة

اللغة هي ما يميز السلوك الإنساني عن سلوك الحيوانات الأدنى ، وبواسطتها يعلن الأطفال عن وجودهم كأعضاء فاعلين في المجتمع . وكما أشرنا في الفصل السادس ، تيسر اللغة للأطفال أن يتعلموا الرموز التي سيستعملونها مع زيادة في المهارة - للقيام بمهمات فكرية وحل للمشاكل .

اللغة والتعلم :

هناك زيادة هائلة في استعمال الكلمات في مرحلة ما قبل المدرسة . وتبدو أهمية هذه الزيادة في أن معرفة كلمات أكثر يسهل التواصل وتساعد ثروة المفردات على التعليم بكل أنواعه ، وقد أظهرت مجموعة من الدراسات أن الأطفال أكثر نجاحاً في تعلم التمييز بين مختلف أنواع المثيرات إذا ما تعلموا كيف يسمون المثيرات التي يحكمون عليها . وبكلمات أخرى فإن معرفة العبارات يساعد على التعلم .

وتعتبر الدراسة المقدمة من (Weirandslevenson, 1959) مثلاً لهذا النوع من الأبحاث ، فقد درب المجربون الأطفال بأعمار ٣ و ٥ و ٧ و ٩ سنوات لأداء مهمة بسيطة تتطلب منهم التفريق بين الأرقام الصحيحة من الغير صحيحة لصور مزدوجة لحيوانات . وقد طلب من الأطفال في المجموعة التجريبية ذكر اسم الحيوان قبل أن يختاروا الصورة .

وتلقى الأطفال في المجموعة الضابطة نفس التدريب ما عدا إنه لم يكن مطلوباً منهم ذكر أسماء الحيوانات . وبعد أن توصل الأطفال إلى نفس مستوى النجاح في المهمة أعطوا مشكلات أكثر تعقيداً فتبين أن الذين طلب منهم أن يلفظوا الاسم فعلوا ذلك بصورة ناجحة أكثر .

ويمكن تفسير نتائج (Weirandslevenson) بنظرية أطلقها بعض السلوكيين القدماء ، وهذه النظرية تقول أن التفكير كلام غير لفظي مخفي ، ويعتقد (Conrad, 1971) أنه قبل سن خمس سنوات لا يوظف الأطفال الكلام الخفي أو غير اللفظي للتذكر بل يستخدمونه في التواصل الاجتماعي للاستجابة لفظياً أو فعلياً لموقف محدد ، وتوظف اللغة أيضاً في محيط اجتماعي بطرق خالية أساساً من معان مقنعة ، كما في ثرثرة الطفل الرضيع باستعماله الكلمات الحقيقية ، ولكنه يستخدمها علناً ولأنه ينسجم مع وقعها في سمعه .

وقد لاحظ كونراد طفل بعمر ثلاث سنوات منهمك في مهمة اختيار بطاقة من مجموعة مقارناً إياها مع بطاقة أخرى من مجموعة أخرى ، فيتكلم هذا الطفل مع نفسه بينما يؤدي هذه المهمة ، ولكن كلماته غير متطابقة مع أفعاله فمثلاً : سيقول (القطة تذهب مع القطة) بينما هو يضع بطاقة (خفاش) مع (خفاش) ، وهذا يدل على أن الطفل لم يكن يريد استعمال اللغة بطريقة منطقية أو ملائمة . ففي نفس الوقت الذي يحل فيه مشكلة تسير لغته في مسار آخر غير متفقة مع بعضها البعض .

اللغة والتفكير :

إن المفهوم العام للوظيفة اللفظية كأساس التفكير أمر غير مؤكد ، وقام (Hans G. Furth, 1971) بأبحاث عن تفكير أشخاص من الصم ، استنتج أن اللغة تلعب دوراً صغيراً إذا صح القول في مجال قدرتهم المعرفية . يتشابه تفكير الصم من الأطفال والمراهقين مع الأشخاص العاديين ، ومع أن للصم مشكلة في المهارات اللغوية منذ الولادة فإن الشخص الأصم يمكنه قراءة حركة الشفاه ، ويمكن لقليل من الصم قراءة الكتابات المطبوعة أفضل من طلاب الصف الرابع الابتدائي بالرغم من تمضيهم من ١٠ إلى ١٥ سنة في المدرسة حيث تكون المهارات اللغوية مكثفة للوصول إلى الحد الأقصى .

وفي حين يصل بعض الصم إلى درجات عادية من المعرفة بغض النظر عن عدم القدرات اللغوية ، يبدو أن المنافسة اللغوية لا تكون مطلوبة لتحقيق التطور المعرفي حتى للأطفال العاديين . وقد يتوافق ذلك مع موقف يبايحه بأن اللغة ليست معنية في نمو الأفكار المنطقية للأطفال (Inhelder and Piaget, 1964) .

وتم تدعيم هذا الاتجاه بأبحاث (Jerome Kagan, 1971) والذي أطلع أطفالاً بعمر أربع سنوات على صور واحدة في كل مرة ثم بعد ذلك عندما أطلعهم على كل صورة على حدة بالإضافة إلى صورة التي لم يروها ، كان باستطاعتهم انتقاء الصورة التي لم يروها من بين المجموعة بدقة وصلت إلى (٩٠٪) ، ولم تلعب اللغة دوراً في تفكيرهم لأن كثيراً من الصور كانت لأشياء لم يروها في حياتهم من قبل (مثل مسطرة متحركة أو مخروطة) ، ومن ثم لا يمكن تفسير أداؤهم بافتراض أن كل صورة قدمت من الطفل كانت عليها بطاقة تفسيرية .

تطور اللغة

نظريات التجديد/ الميلادية :

أشرنا في الفصل السادس إلى الجدل بين تفسيرات التشريط - الإجرائي لتعلم اللغة المبكر مثل (سكينر B.F. Skinner) وأولئك الذين يتبنون النظرية القائمة على بيولوجية الإنسان مثل (نوام شومسكي Noam Chomsky ١٩٦٥ ، ١٩٦٨) . والذي ناقش أن تطور اللغة عند الأطفال يمكن تفسيره فقط إذا افترضنا أن هناك قدرة قطرية اللغة مع البيئة اللغوية التي وجد الأطفال أنفسهم فيها ، ويمكن انتقادها بطرق عدة : أولها أن اللغة التي يسمعونها الأطفال تتدهور لأن البالغين يتكلمون مع الأطفال بطريقة تختلف عن الطريقة التي يُكلمون بها مع بعضهم . كما أن اللغة التي يسمعونها الطفل محدودة وتتألف من عينة بسيطة من الحالات الممكنة توفرهما في اللغة . وأكثر من هذا فإن مشيراتهم اللغوية مبعثرة ، بمعنى أنها غير منظمة بما يناسب تعلم الأطفال .

ويشير شومسكي إلى أنه بالرغم من عدم لياقة اللغة التي يسمعونها الأطفال ، يتعلم الأطفال في كل أنحاء العالم كيف يتكلمون في نفس العمر تقريبًا ، ويتقدمون بنفس النسبة تقريبًا ، واستنتج أن الإنسان يولد بآلية تجعله قادرًا على تحقيق وتطوير الكفاءة اللغوية ويسمى هذه الآلية (وسيلة اكتساب اللغة) ، وهي قابلية كامنة تمكن الأطفال من الاستفادة من كل المعلومات اللغوية التي تصادفهم ليحولوها فعليًا إلى كفاءة لغوية مقبولة في لغتهم الأم .

إن النظرية التي وضعها شومسكي أطلق عليها (مجددة) لأنها تحافظ على أن يكون لكل طفل مجموعة من القواعد اللغوية ، ثمكته من تعميم عبارات وجل لا نهائية ، منها ما لم يسمع بها من قبل بل يبتكرها هو .



(أعلى) نوام شومسكي من معهد
مستشوتس للتكنولوجيا و سكينر
(أسفل) من جامعة هارفرد يمثلان
مدرستان متناقضتان ومتنافستان
من خلال نظريتهما فيما يختص
بالطريقة التي يحقق أو يطور بها
الأطفال مهارات اللغة .

حين كان الطفل (ماتهو) وهو بعمر سنتين يتناول (السجق) في حديقة الحيوانات ، انجذب دبور إلى الرائحة فدخل بين يد الطفل والورقة في اللحظة التي كان يريد أن يطبق يده على اللقافة ، ولكن (الدبور) قرصه في يده قرصة مؤلمة جدًا فاصرخ عاليًا ودموعه تسيل على خده ، ولكن لم يظهر سوى انتفاخ صغير في يده فقط ، وعندما وصل إلى البيت ذهب إلى أمه ، أمسك يده بالأخرى وقال :

« نحلة تؤلم اليد » (Bee hurts a hand)

(Fisk, 1976)

لم يسمع ماتهو أحدًا يقول مثل ذلك من قبل ، فأبوه الذي اشترى له السجق قد أخبره « أن يده تؤلمه لأن النحلة قرصته » ، ولكن هذا التعبير يختلف عن التعبير « نحلة تؤلم اليد » ، والفكرة هي إن ماتهو قد أوجد عبارته من خلال كلمات معروفة لديه واستخدام أحكام تختلف قليلًا عن اللغة الإنجليزية المعروفة .

بمراجعة النظريات المختلفة لنمو اللغة عند الأطفال ، لاحظ (Harry Osser, 1971) أن هناك دعمًا مهمًا لوجهة نظر شومسكي فأطفال المجتمعات ذات اللغات المختلفة يستخدمون نفس الطرق لتعلم لغاتهم الأم .

وعندما يتعلم الأطفال الروس مثلاً أو اليابانيين أو الفرنسيين أو الإنجليز الكلام يبدأون باستخدام لغة مبسطة جدًا في تركيبها ، وغير مبنية على قواعد المقاييس العادية ، ولكن هذه المجهودات المبكرة تخدم كحلقة وصل بين حالة الأطفال ما قبل مرحلة التكلم ، وكفاءتهم في الكلام فيما بعد بقواعد تناسب مجتمعاتهم (McNeill, 1984, Slobin, 1970) .

إن حقيقة كون الأطفال جميعًا يكتشفون حرفيًا مجموعة قواعد اللغة ، تبعًا لشومسكي يوضح أن هذه المهارات ليست متعلمة ، ولكنها ترجع لعمليات النضج .

المفهوم الذي وضعته (A.R. Luria, 1961) وهي أخصائية نفسية روسية يعتبر نوعًا ما متطابقًا مع النظرة السابقة للتطور اللغوي . فقد افترضت لوريا أن قدرة الأطفال على الحركة يتبع ترتيب منظم يتوافق مع تطورهم اللفظي . وكلما نضج الطفل تزداد قدرته على الاستجابة مع الأوامر التي يوصلها بالإشارات ويخرجها .

ففي المرحلة الأولى (من عمر سنة إلى سنتين ونصف) يكون كلام الطفل غير ملائم لتنظيم نفسه ويوجه الآخرون فعله ، ولكن أوامرهم لا يمكنها أن توقف أو تعكس أنشطته الحركية ، وفي المرحلة الثانية (من عمر سنتين ونصف وحتى عمر أربع سنوات ونصف) يصل الطفل إلى استيعاب الكلام ويُجزئ التنظيم الذاتي ، ولكن لا يتم استيعاب الكلام حتى يصل إلى المرحلة الثالثة (من عمر أربع سنوات ونصف وحتى خمس سنوات ونصف) حيث تصبح « المعاني » الظاهرة للكلمات أكثر أهمية من سماتها الفعلية وتسمح للطفل أن يطور درجة جيدة من تنظيم الذات .

قام (Bates and Katg) عام ١٩٧١ باختبار نظريات لوريا ، ولاحظوا الأطفال في مركز نهاري للعناية بالطفل . واستنتجوا أن تفاعل اللغة والفعل أكثر تعقيداً مما وصفته ، وأن المراحل ليست كما قامت بشرحها لوريا فالطفل ذا الثلاث سنوات مثلاً يظهر بدايات السلوك التي قالت لوريا عنها أنها لن تظهر حتى يصبح بعمر خمس سنوات .

نظريات التعلم / البيئية :

وكما لاحظنا في الفصل السادس ، فإن تطبيق نظرية التعلم / البيئي الذي حدده سكينز (Skinner, 1975) يبدو نوعاً ما ضيقاً ، لأن تعلم اللغة يتضمن أكثر من مجرد تعزيز الراشد بأشكال لغوية مناسبة . وعلى أي حال يعتقد البعض أن تفسيرات البيئيين أكثر صلاحية ويمثل التقليد شرح واضح لطريقة لاكتساب الأطفال للغة .

وقد لاحظ أوسير أن الأطفال عندما يتفاعلون مع الكبار ، يكرر الكبار دائماً ما يقوله الأطفال ، لتعزيز وإضافة بعض القواعد فمثلاً يقول الطفل : « بابا راح شغل » وتقول الأم : « نعم بابا راح الشغل » وهنا يجد الطفل لغة أخرى يضيفها لاستعمالاته فيصبح أكثر قرباً من اللغة العربية الحقيقية ، وقد قام (Braun and Bellugi, 1964) بدراسة عن حديث طفلين من سن الرضاعة وصاعداً استنتجوا أن المعرفة اللغوية التي يصل إليها الأطفال لا يمكن إرجاعها بالكامل إلى التقليد والتشجيع وتوسيع الأهل للنوعية التي وصفناها .

وأظهر البحث أن موافقة الوالدين أو عدم الموافقة محكومة أساساً بقيمة الصدق أو الثقة في نطق الأطفال وبدرجة أقل بصحة القواعد اللغوية (Broun, Cagden, and Bellugi, 1969) ، هذا لا يعني أن الوالدين ليس لهما تأثير على بناء قواعد لغة الأطفال . وقد قام (كيت نيلسون Keith E Nelson) بعمل تجربة عام ١٩٧٧ لزيادة تعقيد استعمال قواعد اللغة للطفل ، فالأطفال في المجموعة التجريبية تراوحت أعمارهم ما بين ٢٨ و ٢٩ شهراً وهم لا يستعملون أسئلة مركبة أو أفعال مركبة في أقوالهم . وبكلمات أخرى يسألون «هل هذا يؤذي؟» أكثر من استعمال «هل هذا لم يؤذ؟» وسألوا أسئلة «هل تساعدني؟» بدلاً من أسئلة تستعمل نموذجاً شرطياً مثل «هل بإمكانك مساعدتي؟» .

لقد شارك الأطفال في خمس جلسات تدخلية لساعة واحدة ولمدة شهرين ، وخلال هذه الجلسات حاولت المرأة التي قامت بإدارة التجربة دفع الأطفال إلى الكلام بقدر الإمكان . فإذا ما قال الطفل جملة يمكن التعبير عنها بطريقة مختلفة فإنها تكرر ذلك بطريقة أكثر تعقيداً من أجل تعليمه . فمثلاً عندما يسأل الطفل : «إلى أين تذهب؟» يجيبه الكبير «أنها ستذهب إلى هناك» في محاولة لاستعمال الفعل في حالة المستقبل فعندما يقول الطفل «لقد وصلت إليه وفعلتها» يقول البالغ «أنت وصلت إلى أسفل السرير وفعلتها» ذلك من أجل توظيف الفكرة في أن تكون الجملة محتوية على فعلين .

تعرض نصف الأطفال إلى أسئلة مركبة والنصف الآخر لأفعال المركبة . وفي النهاية ، فإن كل الأطفال الذين تعرضوا للأسئلة المركبة استخدموها بطريقة أو بأخرى ، باستثناء طفل واحد فقط .

إن ما كشفت عنه التجربة هو أن الأهل والبالغين الآخرين يمكنهم جعل الأطفال يتبنون أشكال القواعد التي في العادة لن يستعملوها حتى يصبحوا أكبر عمراً . وما هو ضروري هو أن يكون البالغ قائماً بدور النموذج أو القدوة الذي يعيد التشكيل بطريقة أكثر تعقيداً لفكرة قد أتمها طفل بالفعل .

ومع أن نموذج البالغ يصلح كمصدر رئيسي - إذا جاز التعبير - للكلام الجديد فإن الأطفال يقومون بتحسين ذاتي . وعندما يتعلم الطفل المبدأ مثل كيفية جمع الأسماء

فهو يطبقها على كل المواقف التي تبدو ملائمة له. فعندما كان يتعلم ليميز بين (Shoe) و (Shoes) فهو أيضاً قد طبق هذه القاعدة على (Girl, boy) وهكذا ...

إن عدم انتظام شكل الكلمات الانجليزية ، مع ذلك ، يضع مصيدة للصغار وأيضاً للأجانب وفي بعض الأحيان مصحوبة بتأثير فكاهي . وقاعدة الجمع تقود الطفل غير المدرب إلى كلمات مثل : (mans) أو (deers) هي جمع لكلمة (man) و (deer) وبعض هذه الابتكارات تكون خلقة . فالولد الذي أخذ اللغة الخاطئة عندما أرسل في مشوار قصير إلى مكتب مدير المدرسة قال (I kept wenting and winting till I got losted) .

لقد لاحظ (Braine, 1963) أن أي خطة بدائية استعملها الأطفال في المراحل المبكرة لتعلم اللغة تعتمد على تعلم طبقتان أساسيتان للكلمات وهو ما سماه براين (المحور المفتوح)، ويعتبر المحور المفتوح للكلمات هو الكلمات المفتاحية التي يمكن استعمالها مع كم كبير من الكلمات من أجل تكوين جمل من كلمتين فكلمة لا (No) هي كلمة مفتوحة تستخدم في جملة مثل (لا حليب No milk) (لا كرة No ball) (لا أب No Daddy) .

وتبعاً لبراين يتعلم الطفل استخدام كلمة محورية في موقف معين ثم يعمم استخدامها في مواقف مشابهة أو لها علاقة بمدى واسع من الكلمات ذات المحور المفتوح .

بناء اللغة : أداة للفهم :

لقد اتخذ برونوسكي وبللوجي (Bronouski and Bellugi, 1970) موقفاً نظرياً يجمع عناصر وجهتي النظر البيئية والتجديدية . مع المحافظة على أن الأطفال يستخرجون قواعد من الجمل التي يسمعونها ويحشرونها في الكلام بطريقتهم الخاصة ، ويعلن برونوسكي وبللوجي أن الأطفال لم يتعلموا ولن يحتاجوا إلى تعلم قواعد اللغة بطريقة مباشرة .

وبدلاً من ذلك ، تشير ملاحظة نمو أنماط حديثهم إلى أنه سيعاد بناء العملية الموظفة في لغتهم الأم . أما في المراحل الأساسية لاكتساب اللغة فيكون نظامهم مختلف عن النظام المستعمل لدى البالغين ، ولكنه يقترب رويداً رويداً من نظام البالغين في الشكل والتركيب .

وتظهر الطريقة التي يتعلم بها الأطفال هذه القواعد في ميلهم لاستعمال القاعدة وتطبيقها لأمثال أخرى ، يقول الأطفال في سن ثلاث وأربع سنوات من العمر أشياء مثل (Two mans) (It broke) (He camed yesterdey) فيجمعون ما لا يُجمع أو يجمعون بطريقة خاطئة ، هذه الجمل لم يتعلمها الأطفال ولكنهم عمموا جمل مستعملين قواعد قد تعلموها ، ولكنهم يطبقونها بطريقة غير صائبة .



يستطيع الأطفال في الواقع التقاط طريقة الكلام من خلال تقليد الآخرين ، ويلعب التشجيع أيضًا دورًا مهمًا عندما يحاول البالغون الإشادة بما يقوم به هؤلاء الأطفال ولكن لا يفسر لنا التقليد أو التشجيع كيف يمكن للأطفال شرح تفاصيل لم يكونوا قد سمعوا من قبل .



والطريقة التي يستخدمها الصغار هي بالنسبة لبرونوسكي وبللوجي شبيهة بالطريقة التي يستخدمونها في إعادة البناء في بيئتهم الطبيعية . فهم ينون بيئتهم جزئيًا بإعطاء أسماء للأشياء وهذه ليست فقط مسألة تعلم التسمية التي يستخدمها الراشدون ، ولكنها أيضًا طريقة يستعملها الأطفال من أجل تحليل البيئة إلى أجزاء محددة يمكن التعامل معها كأشياء مستقلة . وتتضمن الجمل التي يكونها الأطفال نظرة على العالم وكأنه يمكن فصله إلى أشياء لها هويتها ويمكن التحكم بها عقليًا . وهذا التحكم ناتج عن حقيقة أن الأشياء والأعمال والممتلكات يمكن ترميزها بواسطة الكلمات .

تبين الملاحظة الدقيقة لنمو كلام الأطفال الصغار كيف إنهم يستعملون اللغة من أجل البناء ويتغلبون على الصعوبات الاجتماعية والطبيعية للخبيرة اليومية . يقدم جدول (٩-١) موجز للتطور اللغوي لماتهيو ، وهو الطفل الذي عمل والديه محاولة خاصة لتنمية استعماله للغة ، ولا يوضح السجل كيف يتعامل الرضع والأطفال في بداية المشي مع بيئتهم بعبارات لغوية . بل تأثير البيئة الغنية باللغة حيث يشاهد الأطفال برامج التلفزيون ، مثل (شارع سمس) المصمم خصيصًا لتنشئة النمو المعرفي ، وحيث يشجع البالغون ويدعمون السلوك الشفهي . وكما لاحظنا سابقًا فإن معيار نمو اللغة منذ عقد من الزمان لم يعد نسبيًا ، وإن المتدرجين على المشي من القادرين على الكلام مثل ماتهيو الذي يبدو ناضجًا في السنوات السابقة لم يعد شيئًا غير عادي .

تحتوي الكلمات المسجلة في جدول (٩-١) أمثلة عن عدة ميول تميز الحديث المبكر لكل الأطفال . (تيك تيك) تستخدم أساسًا لتدل على الساعة والمنبه . وبعد ذلك بأشهر يقولون لصورة الساعة مثل ذلك ، وهذا يعتبر تجريد .

والكلمات الأولى هي تلغرافية الشكل مثل : (الحساء ساخن) وهي تختصر الجملة الحقيقية (الحساء ساخن فلا يمكن تناوله حتى يبرد) . وعندما يتعلم الطفل كلمة يمكن أن يعممها على أشياء كثيرة لها مواصفات شبيهة .

بعض الأطفال يستعملون كلمة (كلب) لكل ما يمشي على أربع من الحيوانات .
وبالنسبة لمتاهيو إن النعومة والقماش مرتبطان ببعض أكثر من الأربعة قوائم للحيوانات ،
وهو يصر أن كل حيوان محشو بالقماش يسميه (تيدي) ، وقد أظهر ماتيو مثلاً مثلاً عامّاً إلى
الأطفال الصغار « لخلق » مصطلحات ومن ثم تصبح مقبولة ومعروفة لدى باقي أعضاء
الأسرة . وعائلة ماتيهيو مثلاً تعلموا بسرعة أن كلمة (سنان) كان يعني بها برنامجهم المفضل
على التلفزيون (شارع السمس) .

جدول (١-٩) أعضاء على تطور اللغة لمتاهيو (Fisk, 1976)

٢٣ أسبوعاً	لفظه لحرف العلة
٢٤ أسبوعاً	يتكلم مع اللعب مستعملاً الحروف الصماء (العادية) (مثل «ب - ب - ب») .
٣٢ أسبوعاً	يجمع حروف العلة مع الحروف الصماء (مثل «دادا» وديج - ديج - ديج «وباباه») .
٣٧ أسبوعاً	أول كلمة : (تيك - تيك) عندما شاهد المنبه أو الساعة .
٤٥ أسبوعاً	ينادي أمه (ماما) يستعمل (لى) يريد بها النفي وعدم الرضا .
٤٩ أسبوعاً	يقلد مسلسل (شارع السمس) الشخصية التي تقول (ماما) .
٥٠ أسبوعاً	(دادا) و (باي باي) الآن كلمات ذات معنى ،
١٥ شهراً	يقول (تيك تيك) لصورة الساعة في الكتاب .
١٦ شهراً	يستعمل (تيدي) كمصطلح لكل ما هو ناعم حيوان من قماش محشو ، (راح راح) لكل شيء (ذهب) (غاب عن النظر)
٢٠ شهراً	يقول (سى سى) لتصنيف الأشياء التي تؤذيه أو ترتطم وكذلك مقابل ما يخصه من سوء تصرف ، يلفظ حوالي ٥٠ كلمة يشير إلى برنامج (شارع السمس) (سنان)
٢١ شهراً	(ذهبت السيارة) (الحساء ساخن)
٢٣ شهراً	جملة من ٣ كلمات (أنا أخذتها) (أنا رميتها) (لا أريدها) يلفظ اسمه واسم عائلته بشكل صحيح . يشرح مفهوم أخلاقي ، فلان سيء .
٢٤ شهراً	يحدد عمره عند السؤال عنه يستعمل جملة من ٤ كلمات
٢٦ شهراً	يستعمل الفعل الماضي والحاضر . وعندما يرى رجل الشرطة يقول (بوليس) وبعد ذلك يصنف العلاقات التجريدية بعد سماعه للبالغين عندما يتناقشون مع صديق حصل على وظيفة جديدة ، يلاحظ (ماتيهيو) (الوظيفة هي العمل)

النمو اللغوي والمعرفي :

لقد انتقد علماء نفس اللغة مثل (Lois Bloom 1975) النظريات التي تشرح تعلم اللغة الباكر والتي تركز على القواعد وذلك لأنها تهتم بشكل محدد بالبناء وتتجاهل المعنى الذي يحاول الطفل أن يوصله باختياره وترتيبه الكلمات ، وقد أشارت بلوم إلى ما يسمى الكلمات المحورية والتي تتكرر كثيراً في لغة الأطفال تستخدم ليس فقط بسبب استعمالها « كمحور » ، ولكن لكونها تشير إلى أن ما يتعلمه الأطفال ليتكلموا عنه وتعني خبرة الأطفال . فعندما كان ماتهيو بعمر ٢٤ شهراً قال « مامي يؤلم » : وعند فحصنا للموقف الذي استجاب له . وجدنا أنه ربما يقول لقد ارتطم رأسي أو ربما كان ينظر إلى الضماد على ذراع أمه ويعلم بأنها قد جرحت في ذراعها ، فهو يستعمل كلمة أذى بشكل كبير ، ليس لأنها مفيدة في بناء الجمل ، ولكن لأن الخبرة المؤلمة له أو للآخرين تثير قلقه .

وقد استنتجت بلوم من ذلك أن قواعد اللغة المرتكزة على دراسات منحني بعض كلمات الصغار لا يمكن شرحها بعيداً عن دلالة ومعاني الجمل . وتشير أيضاً إلى أن الأطفال الصغار يعرفون عن بيئتهم أكثر مما يمكن وصفه بكلمات . لقد اهتمت الأبحاث بدراسة تعلم الأطفال للكلمات والجمل القصيرة بدرجة كبيرة ، وبطرق يمكن من خلالها شرح نمو فهمهم لبيئتهم .

والمصدر المرجح للتفسيرات عن التطور اللغوي للأطفال يرجع إلى نموهم المعرفي المبكر .

وقد عرض (Allan Paivio, 1971) المناقشة التي تمت بين مؤسسي النظريات الثقافية / الميلادية ونظريات التعلم / البيئي والنظريات المعرفية . فلاحظ أن لكل نوع من النظريات مميزاته ، ولكن لم تقدم أي منها الإقناع الكافي . فكل واحدة منها تصف عمليات قيام اللغة التي تساهم في الفهم ونقل المعنى ، ولكن من الصعب فك التشابك بينهم وتقرير الطريقة التي يشارك بها كل نوع من هذه العمليات بدقة .

نمو المفردات :

تختلف الأرقام المذكورة في عدد من الدراسات عن حجم المفردات لدى الطفل في مراحل مختلفة من عمره ما قبل مرحلة الدراسة ، وتختلف بشكل ملحوظ لأسباب ليس من الصعب تحديدها :

أولاً : أنه من الصعب الاتفاق على المقصود (بمعرفة) كلمة : فقد يطلب أحد الباحثين تعريف الكلمة في سياقها ، ويشير آخر إلى استخدامها في جملة ، وثالث يعرفها الطفل أو يذكر معناها . ومع أن كل هذه الطرق تعتبر مؤشرات لنمو المفردات فإنها تصل إلى نتائج مختلفة .

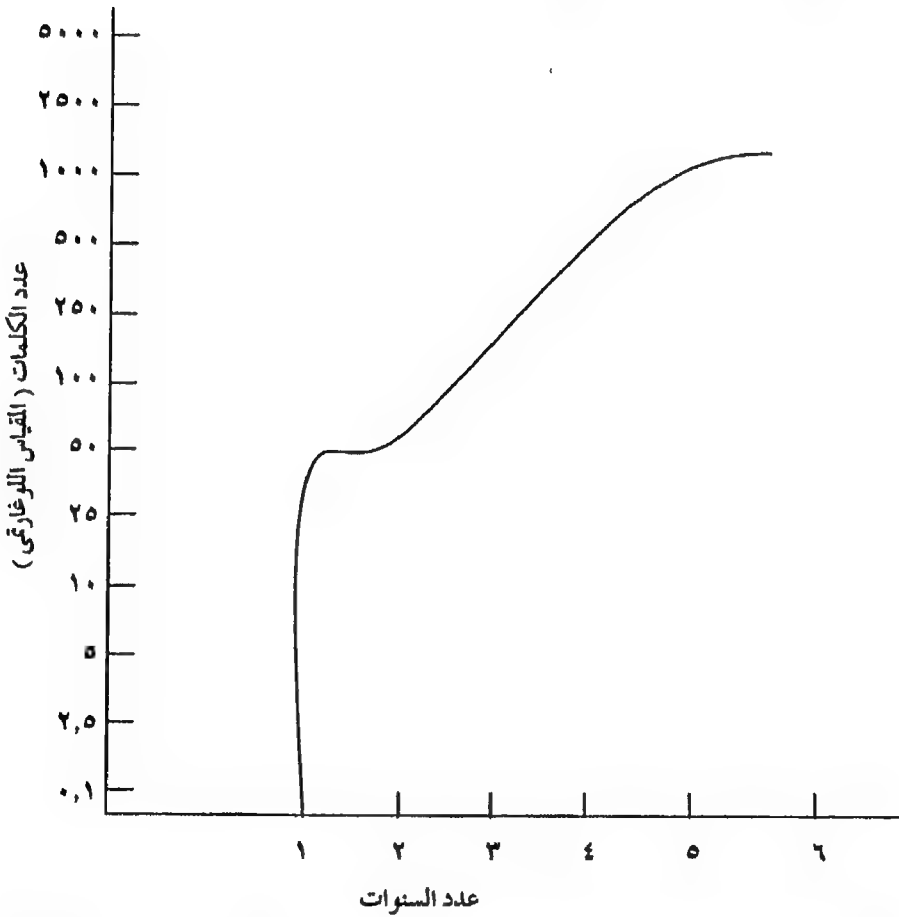
ثانياً : بعيداً عن كيفية القياس هناك التباس ناتج عن المعاني المختلفة ، وكل منا يطلع على قاموسه ويعرف ذلك الالتباس . والمقاييس المختلفة لتنوع المعاني يجب أن تحسب على أساس الاختلاف في تقدير حجم المفردات .

ولحسن الحظ هناك اتفاق على دراسة مبكرة أجرتها (Medorah E. Smith) وهي أكثر تحديداً من أي دراسة أخرى . وقد قننت سميث مقاييس فحص المفردات عند الأطفال من سن سنة إلى ست سنوات ، وذلك باختيار كلمة بعد كل عشرين كلمة وهكذا من القائمة التي أعدها ثورندايك وتتضمن عشرة آلاف كلمة . واستخلصت معاني هذه الكلمات من موضوعاتها ، باستخدام للأشياء وللصور والأسئلة .

وقد تحملت عبئاً غير عادي لتكتشف إذا ما كان الطفل يعرف أو لا يعرف معاني الكلمات مما ساعد في تقدير الكلمات اللفظية التي يعرفها الطفل .

لمعرفة حجم المفردات التي حصلت عليها (سميث) من أعمار مختلفة . استعمل المقياس (اللوغاريتمي) في هذا الشكل ومن أجل إظهار أن تعلم كل كلمة في المراحل المبكرة يعد مكسب كبير . بينما تمثل الكلمات المفردة والمتعلمة لاحقاً إضافة بسيطة للمفردات . وعندما يكون الأطفال بحدود سنة من العمر ، يقاس المكسب بعدد الكلمات المفردة ، ولكن خلال بضعة أشهر يكون المقياس هو عشرات الكلمات . وعندما يكون الأطفال بعمر خمس سنوات يتعلمون التعرف على مئات الكلمات الجديدة كل ثلاثة أشهر ، والمكسب هنا بالتناسب مع العدد الذي عرفوه سابقاً صغير نسبياً .

هناك غلطة يمكن كشفها في دراسة (سميث) وهي أن تقديراتها منخفضة جدًا . وذلك لأنها لا تملك طريقة لتقرير كم الكلمات التي يعرفها الأطفال غير المذكورة عند ثورنديل ، والسبب الآخر أن دراسات أخرى أجريت حديثًا تفترض أن الأطفال اليوم على ألفة بكم كبير من الكلمات وربما يعود سبب ذلك إلى أنهم معرضون لبيئة ذات كثافة كبيرة من وسائل الاتصال مثل التلفزيون والراديو ، ذلك وأكثر من هذا أن الآباء والأمهات في هذه الأيام يتعلمون أكثر من الأهل التقليديين منذ خمسين سنة ، فمن المحتمل استعمال مفردات أكثر غنى ومع بعض التعديل لهذه العوامل ، ومع هذا فإن منحنى النمو الناتج عن أعمال سميث يبدو ممثلًا معقولاً لاكتساب الأطفال المفردات .



الشكل (٩-١) معنى النمو اللوغاريتمي لاكتساب الأطفال للمفردات من الميلاد وحتى سن ست سنوات .

الاختلافات بين الأفراد والجماعات وبين الجنسين في نمو اللغة :

يختلف الأطفال بعمر خمس سنوات بشكل ملحوظ في سهولة نطق الكلمات . فبعضهم ثرثار يتحدث منذ لحظة استيقاظه صباحًا حتى يحين موعد نومه في المساء . وآخرين هادئين إلى حد الصمت المطبق يتحدث أحدهم فقط حين يكلمه شخص آخر وعادة ما يستعمل هز رأسه بينما سيل كثيف من الكلمات يتدفق من طفل آخر . ويمكننا الاستماع منه إلى تنوع النطق وغنى في المفردات وتعقيد في البناء .

والأطفال في المعاهد الداخلية يتعاملون مع قلة من البالغين مقارنة بالأطفال الآخرين وهم أقل في الحصول على التشجيع عند التعبير . والنتيجة أن الكلام عن الأطفال المقيمين في المعاهد أقل بالمقارنة مع الأطفال الذين يُنشأون في كنف أهلهم أو حتى في بيوت الرعاية . ويميل التوائم لأن يكونوا أبطأ من الأطفال الآخرين في تعلم الكلام ، ربما بسبب أن ما يلقونه من اهتمام الراشدين بهم يقسم بينهم بالتساوي . والنتيجة أن الفرد من التوائم يتلقى مثيرات متعلقة بالكلام أقل ، وكذلك تشجيع أقل من الطفل المفرد ، ومن ناحية أخرى أن الأطفال الحاملين لصفة المولود الأول ، هم أكثر تقدمًا في الإلمام بالمفردات من الآخرين بسبب تلقيهم لاهتمام أكبر من البالغين مع تشجيع عظيم لاستجاباتهم اللغوية .

هناك ستة اختلافات للمهارات اللغوية تظهر تفوق الإناث على الذكور تقريبًا في كل جوانب نمو اللغة . وسنشرح أحد مظاهر تطور اللغة وهو طول الاستجابة ، وقد لخص (McCarthy, 1954) ١٤ دراسة لطول الاستجابات اللفظية في مرحلة ما قبل المدرسة . ومن ضمن ٦٤ حالة مقارنة تفوقت ٤٣ حالة من الفتيات ، ومع ذلك فإن (Maccoby and Jacklin, 1974) في إحصائهما الشهير عن البحث الذي أجرياه على الاختلافات بين الجنسين ، استنتجا أن نمو اللغة تميل نحو تفوق لإناث إلا أن الفروق بسيطة جدًا ، وأن الذكور يميلون إلى الحفاظ في سن ٣ سنوات ما عدا في المناطق الشعبية حيث لا يحصل الأطفال على اهتمام كاف .

نظرية اللغويات - الاجتماعية :

تتخطى نظرية تعلم (اللغويات الاجتماعية) حدود تعلم الكلمات والجمل وتهتم بكيفية تعلم الأطفال لأسلوب لغوي موجود بالأسرة (هل يجب أن يقول (I is) أو (I am) متى يتكلم الطفل ومتى يصمت وما إلى ذلك) .

وقد أشار (Bernstein, 1972) إلى أنه كلما وسعت الأسرة الثقافة الفرعية داخل الثقافة الأساسية كلما تعلم الطفل اللغة بشكل لائق حسب مستواه الاجتماعي - الاقتصادي ، والأفكار والقيم التي تناسب هذه اللغة ، وتبعاً لهذا التشابك بين بنية الأفكار والكلمات تنشأ طريقة للتعامل مع الآخرين من خارج العائلة ، وبدوره يحسن من تفاعلهم معه . ويعلن غط كلامه عن كون ، وعن مستواه الاجتماعي ومجموعته العرقية التي ينتمي لها . وكذلك يؤثر في الطريقة التي ينظر بها إلى الحياة ومشاكلها .

إن طفلاً بعمر خمس سنوات لديه مفردات غنية وقواعد محددة يُعرف نفسه كعضو من عائلة متعلمة تُقيم الأفكار والاختلافات الفردية . وطفل آخر بنفس العمر ولديه لهجة أقليات فهو أيضاً يُعرف نفسه على أساس أنه عضو في تلك المجموعة المشتركة في رؤية محددة لحياتهم مهما كان نوع تلك الحياة .

وقد لاحظ بيرنشتاين أن اللغة تقدم وظائف مختلفة لرجل عامل وآخر رجل أعمال ، فالأول يستخدم اللغة في المواقف اليومية (هنا والآن) من أجل تسيير الأمور والسيطرة عليها ، بينما يستخدمها الآخر من أجل إعطاء القرارات في سياق البيئة المباشر والموجود في تركيبة معقدة . وهذين النظامين من الاتصالات يمتدان ليشملا عائلتي الرجلين وعلاقاتهم والتي تؤثر على نوع اللغة التي تشكل أساس تعليم الأبناء .

يتعلم طفل الطبقة العاملة اللغة بطرق تساعد على التعامل بشكل مباشر مع المواد والأشياء والناس ، ولكنها لن تمكنه من التعامل مع الظاهرة المركبة والمجردة مما سبب له في المقابل صعوبات في المدرسة ، ويعتقد بيرنشتاين أيضاً أنه إذا نجح طفل من الطبقة العاملة في

أن يتعلم طريقة اللغة للطبقة الوسطى بشكل مُتقن فإن هذه الطريقة تمكنه من تغيير العلاقة بينه وبين عائلته والأفراد الآخرين من مجتمع الطبقة العاملة .

نمو اللغة واختلاف الاجتماعية :

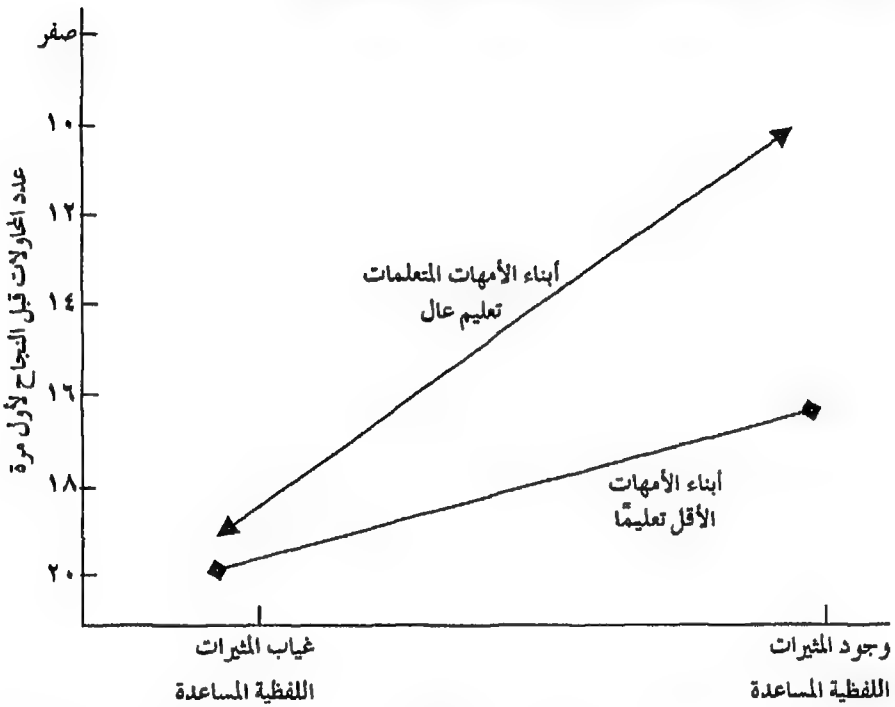
تظهر الأبحاث أن أطفال الطبقة الوسطى في سن ما قبل المدرسة يستعملون لغة أكثر اتقاناً من أطفال الطبقات الأقل . ويستمر هذا الاختلاف بصرف النظر عما إذا كنا نقارن الأطفال السود من الطبقة المتوسطة مع الذين من طبقة أدنى ، أو أطفال البيض من الطبقة الوسطى مع الأطفال البيض من الطبقة الأدنى. وتتجلى هذه الاختلافات في بيوت الطبقة الوسطى ، بما فيها من إدارة كبيرة للآباء والأمهات ، للتكلم مع أولادهم وتشجيعهم على التكلم .

وأظهرت الدراسات أن أطفال الطبقة الوسطى أكثر قدرة على استخدام لغة حل المشاكل ، وقد قارنت إحدى التجارب بين إنجاز أطفال بيض بعمر سنتين أمهاتهم من متخرجات الجامعات مع أطفال أمهاتهم لم ينلن الشهادة الثانوية . وقد طلب من الأطفال أن يجدوا كعكة حلوى موضوعة أسفل صناديق ، والتي كان كل منها معروف بإشارة مميزة غير مألوفة للأولاد (مصفاة مثلاً أو صمام إلخ) وفي مجموعة محددة من التجارب طلب من الأولاد أن يكشفوا الكعكة فقط . وفي مجموعة أخرى أخبروا عن أسماء الأشياء على الصناديق ومن ثم قال المجرب « أن الكعكة ستكون أسفل الصمام » أو شيء من هذا القبيل .

وأثبتت النتائج أن الأولاد لأمهات متعلّقات بشكل أفضل يستطيعون معرفة أسماء الأشياء أكثر مما تعلم الأولاد الآخرون بنسبة ٦٠٪ ، وعندما غير التجريبيون المثيرات في منتصف التجربة ، تبين أنهم ما زالوا قادرين على المعرفة مع بعض الأخطاء البسيطة للمحاولات اللفظية . وأخيراً فإن الأطفال الذين كانت أمهاتهم أكثر تعليمًا قد احتاجوا لمحاولات بسيطة من أجل التعرف على موقع الكعكة كما في الشكل (٩-٢) .

وتبرز هذه التجربة باختصار أن أطفال الآباء والأمهات المتعلمات لا يتعلمون فقط الكلمات الشفهية أسرع من أطفال الآباء والأمهات الأقل تعليمًا ولكن لأنهم أكثر قدرة على استعمال عبارات لحل مشاكلهم الموجودة في بيئتهم الطبيعية .

ومع أن نتائج هذه الدراسة تتناول جانب واحد من جوانب عديدة فقد ظهرت بعض الشكوك حولها حيث . اقترح (Hymns 1972) إنه لا بد من وجود سلوك - غير مكتشف - يتفوق منه أطفال الطبقة الدنيا على أطفال الطبقة الوسطى .



الشكل (٢-٩) الاختلافات في عدد المحاولات التي قام بها أبناء عمرهم عامين لأمهات ذوات تعليم جامعي ، وأمهات ذوات تعليم ثانوي لحل مشكلات بسيطة في حالة وجود وغياب إشارات لفظية مساعدة

(Data from Goldensd, Bridger, and Montare, 1974)

وكذلك يدافع (Osser, 1971) عن كون اللغة التي تفرق بين الأطفال من مجموعات وطبقات اجتماعية مختلفة قد تشير فقط إلى اختلاف أنظمة قواعدهم . ويبدو أطفال الطبقة الدنيا مثلاً أقل صراحة وتحديدًا في تواصلهم الشفهي بالمقارنة مع أطفال الطبقة الوسطى . ويمثل ذلك لهم مشكلة بالطبع عندما يواجهون الطرق اللغوية السائدة في المدرسة .

ويستعمل أطفال الطبقة الدنيا أيضًا أشكالًا من اللغة مختلفة كليًا عن تلك المستعملة بين أطفال الطبقة الوسطى ، فطفل الطبقة الوسطى قد يواجه صعوبة قليلة عندما يجد كلمة « شيء Something » في قراءاته ، ولكن طفل الطبقة الدنيا تحيره تلك الكلمة حتى يخبره أحد أنه ينظر إلى الكلمة كي ينطقها (Sump'n) فكلمة شيء باللهجة العامية تلفظ (Sump'n) .

ويلاحظ أوسير أن هناك وجهتي نظر مختلفتين متعلقتين بتأثير اللهجة غير الموحدة على طريقة حديث الأطفال . النقطة الأولى أن لهجات الطبقة الدنيا لا تتداخل بنفسها في تطور المفاهيم عند الطفل . والنقطة الأخرى أن بعض اللهجات (لهجة الإنجليز السود ، مثلاً) تضع حدودًا فعلية على قدرات الطفل في تطوير العمليات المنطقية (Bereither and Englemann, 1966) .

إن رؤية أكثر المدرسين بالنسبة لأوسير أن اللهجة الإنجليزية لدى الأمريكيان السود ولهجات الطبقات الأدنى تجعل الأطفال لا يستخدمون اللغة إلا فيما ندر مما يؤدي بهم إلى الفشل الأكاديمي .

ويستمر الجدال على طول هذه الخطوط وبصرف النظر إذا ما كان الطفل من طبقة دنيا ، أو كان سينتقل إلى طبقة متوسطة ، فعليه أن يتعامل لغويًا مع عالم لغة الطبقة الوسطى وقيمها ، وبرغم أنه يكتسب بعض مفردات اللغة للطبقة الوسطى فإنه محكوم عليه بالابتعاد والعزلة عن الحياة الاجتماعية والاقتصادية التي لا يعيش فيها .

تعرض وجهة نظر أوسير اللغوية الاجتماعية أن الأبحاث التي تظهر أن أطفال الطبقة الدنيا معاقين معرفيًا لم تجري بشكل مناسب . فأطفال الطبقة الدنيا يحتمل أن يكونوا خجولين لا يتكلمون عندما يسألهم القائمون بالمقابلة مقارنة بأطفال الطبقة الوسطى الذين يستعملون لغة الطبقة الوسطى .

وعندما يكون طفل الطبقة الدنيا مع أناس يعرفهم ويشعر بالراحة معهم فهو ينطلق في الكلام والنطق مثله مثل أي طفل من الطبقة الوسطى . وأن كل ما يحتاجه - تبعًا لأوسير -

هو برنامج مدرسي تبعًا لقدرة الطفل اللغوية ، وقد أشار إلى الحاجة لبعض الدراسات لإبراز أن طفل الطبقة الدنيا سيظهر نتائج جيدة عندما يعرض له البرنامج التعليمي بلغة مألوفة لديه .

ولكن السؤال لا يزال مطروحًا حيث أطلق (Loren C. Quey 1971) تساؤلًا عما إذا كان بإمكان الأطفال السود أن ينجزوا أكثر دقة لو اختبرهم باحثون نفسيون ظرفاء ومدعمون ويستعملون لهجة السود بدلًا من اللهجة الرسمية ، فكان عدد الأطفال مائة طفل من السود البالغين ٤ سنوات من العمر ، تم إعطائهم اختبار ساتفورد بينيه باللغة الإنجليزية العادية أو بلغة الإنجليز السود ، وتم تعزيزهم إما بالشيكولاته أو بالثناء مقابل الإجابة الصحيحة .

والنتيجة كما في جدول (٩-٢) تساوي متوسطات نسبة الذكاء تحت تأثير الأربع حالات مما يبين أن الأطفال فهموا الإنجليزية العادية وأيضًا اللهجة التي يستخدمونها ، وأن المكافأة المادية والتي على شكل حلوى الشوكولاته لم تحسن من إنتاجهم .

واكتشفت دراسة أخرى أن اختلاف اللهجة لا يحد من فهم الأطفال للغة الإنجليزية (Coppie and Suci, 1974) . ولا بد أن تجري تجارب أخرى عن المكانة اللغوية الاجتماعية ، ولكن أكثر النتائج تحديدًا هي دراسة (Quey) والتي تذكر أنه يجب أن نجد الأسباب غير اللغوية للصعوبات التي يلاقيها الأطفال الذين لم يتلق أهلهم العلم الكافي في المدرسة .

جدول (٩-٢) متوسطات نسبة ذكاء ستانفورد بينيه لأطفال بسن ٤ سنوات تم تطبيق الاختبار عليهم باستخدام اللغة الإنجليزية الرسمية ، ولغة الإنجليز السود ، وحصلوا على مكافآت للإجابات الصحيحة إما بالثناء أو الحلوى

الإثابة	بلغة الإنجليز السود	بالإنجليزية الرسمية
ثناء	٩٧	٩٦
حلوى	٩٥	٩٦

تطور الذكاء

لقد لاحظ (English and English 1985) أن هناك ثلاثة عناصر أساسية للذكاء يستخدمها الأشخاص أنفسهم :

١- القدرة على التعامل مع المهمات المعنية بالتجريد .

٢- القدرة على التعلم .

٣- القدرة على التأقلم مع الأوضاع الجديدة .

وتتضمن اختبارات الذكاء هذه المفاهيم حيث تواجه الطفل بالمشكلات التي يمكن حلها تجريديًا ، وتقيس كل ما تعلمه (على افتراض أنه قد تعرض إلى وضع بيئي مشابه لوضع معظم الأطفال) وتقدم نموذجًا جديدة في حد ذاتها لا تشبه شيئًا واجهه الطفل من قبل في حياته اليومية .

يحاول اختبار الذكاء إظهار أن يسجل عدة جوانب مختلفة للوظائف المعرفية . والأطفال الذين يظهرون بطءًا في إظهار القدرة المعرفية أيًا كان السبب ستكون درجاتهم أقل على مقياس الذكاء بينما يسجل المتقدمون درجات أعلى . وقد ترجع اختلافات درجة الذكاء إلى عوامل وراثية كما بينا سابقًا ، وهو سؤال لا يزال مطروحًا . ولكن العوامل البيئية لها تأثيرها القوي . إن أي شيء يتداخل مع النمو الطبيعي والتطور يؤدي إلى قصور معرفي ويقلل من نسبة الذكاء ، فسوء تغذية الطفل والمرض الشديد والولادة غير العادية كل ذلك له تأثيره السيئ .

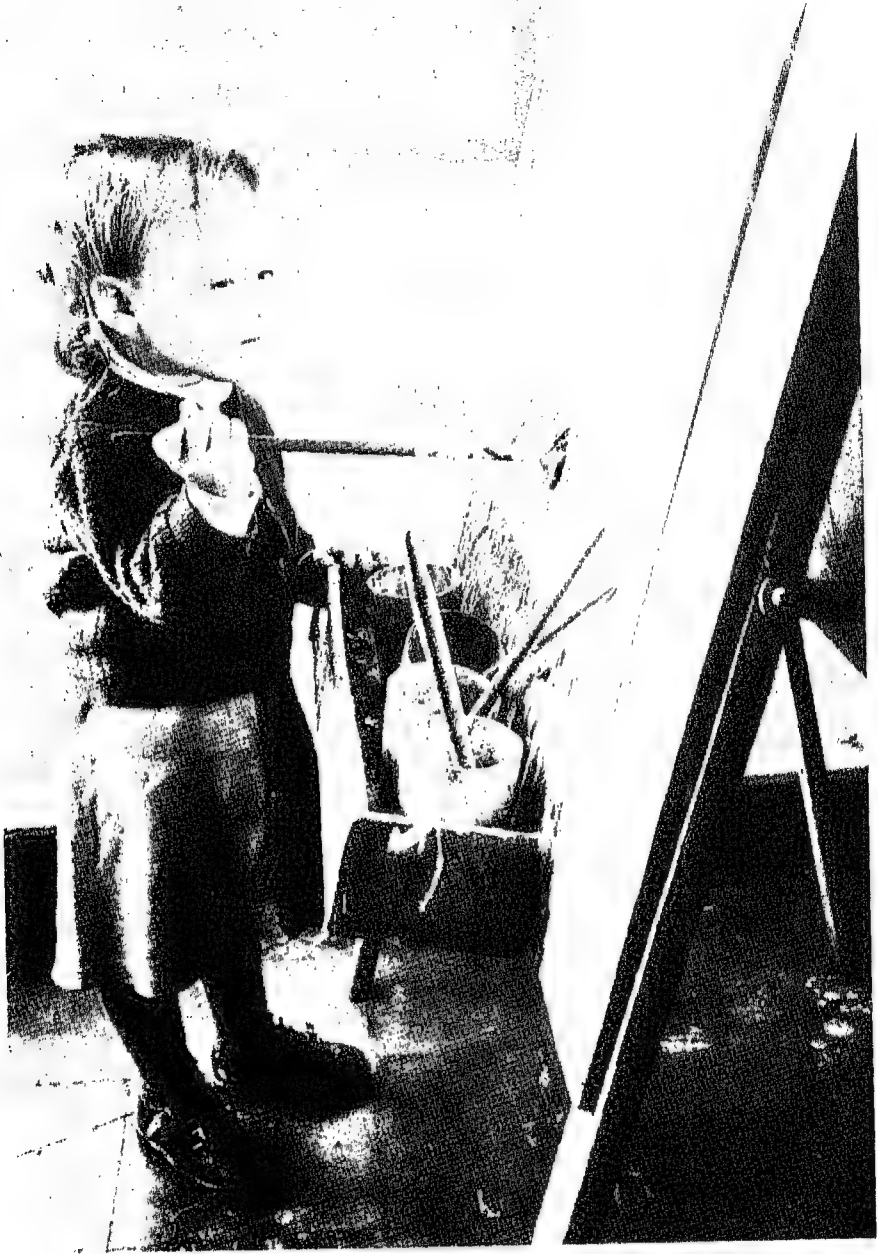
تسهيل تطور الذكاء : المشروع التدريبي المبكر :

الشيء الملاحظ غالبًا بين الأطفال المنتمين لعائلات فقيرة وغير متعلمة هو الميل إلى انخفاض نسبة الذكاء بعد السنة الأولى في المدرسة . وما يميز الطفل من عائلة فقيرة هو أنه يبدأ في المدرسة ولديه نسبة ذكاء حوالي ٩٠ ويبدأ بالراجع خلال ٨ أو ٩ سنوات

إلى ٨٠ ، وفي المناطق الريفية تصل نسبة الذكاء بالكاد إلى (٨٠) عند البداية ، وبعدها ينخفض إلى (٧٠) وما دون ذلك (Green and Hofmann, 1965) فإذا كانت سنوات ما قبل الدراسة تعتبر مرحلة حرجية للتطور المعرفي ، كما يعتقد علماء النفس والتربويون ، فنحن نفترض أن التدخل في هذه المرحلة يمكنه أن يسبق الانحدار الشديد في نسبة الذكاء .

أحد أهم برامج التدخل الناجحة هو مشروع التدريب المبكر الذي نظمه وأشرف عليه روبرت كلاوس وسوزان جراي عام (١٩٧٠) والتابع لجامعة بي بودي للأساتذة في ناشفيل - تينيسي . لقد كان جراي و كلاوس برامج تتبعية للأطفال السود المحرومين اجتماعيًا واقتصاديًا في سن ما قبل المدرسة في ولاية تينيسي . وتهدف تجاربهم المبكرة إلى مساعدة هؤلاء الأطفال من أجل تطوير مهاراتهم التي تمكنهم من الاحتفاظ بمستوى ذكاء عادي والوصول إلى مستوى معقول من النجاح في المدرسة . واهتم جراي وكلاوس بتشجيع تطور ما يمكن تسميته «الدافع للإنجاز» ، خصوصًا فيما يتعلق بنشاط الدراسة . ويتضمن المصطلح جوانب مثل الاستمرارية والقدرة على تأخير الإشباع والعمل من أجل الكفاءة والاهتمام بالعمل باستخدام أدوات المدارس التقليدية مثل الكتب وأقلام الرصاص وألعاب الألغاز وما شابه .

واستمر مشروع التدريب المبكر لعشرات الأسابيع في الأجازة الصيفية وتعرض فيها الأطفال لتنوع كبير من المثيرات المدعمة للبدء والاستمرار بمهمات جديدة . بواسطة اختصاصيين متمكنين ، وقامت الأمهات من المواطنين السود بزيارة بيوت هؤلاء الأطفال مع تشجيع آبائهم وأمهاتهم على التصرف بطرق ميسرة لنمو مهارات واهتمامات أطفالهم .



إن الدافع للإنجاز أساس النجاح المدرسي . ويظهر بين أطفال ما قبل المدرسة في شكل الإرادة الملحة لأداء عمل يطلب منه أو مهمة يختارها الطفل ، متجاهلاً كل ما يشتت انتباهه حتي يتحقق الهدف المرغوب

نجح مشروع التدريب المبكر حيث ارتفعت معدلات الذكاء بدرجة دالة عن تلك المتعلقة بالأطفال فى المجموعة الضابطة . وبعد أن داوم هؤلاء الأطفال لعدة سنوات فى المدرسة الابتدائية تضاعف معظم التقدم الأولى . ولم يكن هذا بسبب أخطاء فى البرنامج التدريبي بل بسبب الصعوبات المتعلقة ببرنامج التعليم التقليدي فى مدرسة ذات نظام فصل عنصري . وبالمصادفة فقد استطاع الأطفال الذين سُجلوا فى مدارس غير عنصرية المحافظة على امتيازهم الأساسي أكثر من الذين تعلموا فى المدارس ذات النظام العنصري .

تسهيل تطور الذكاء : شارع سمسم :

ظهر فى منتصف الستينيات برنامجان يهدفان إلى تحفيز النمو المعرفي لأطفال ما قبل سن المدرسة الذين يعيشون فى بيئات فقيرة : مشروع هيد ستارت و شارع سمسم . وأشار تقييم نتائج مشروع هيد ستارت إلى نجاح بسيط ، ولكن نتائج قصة شارع سمسم كانت أفضل بكثير .

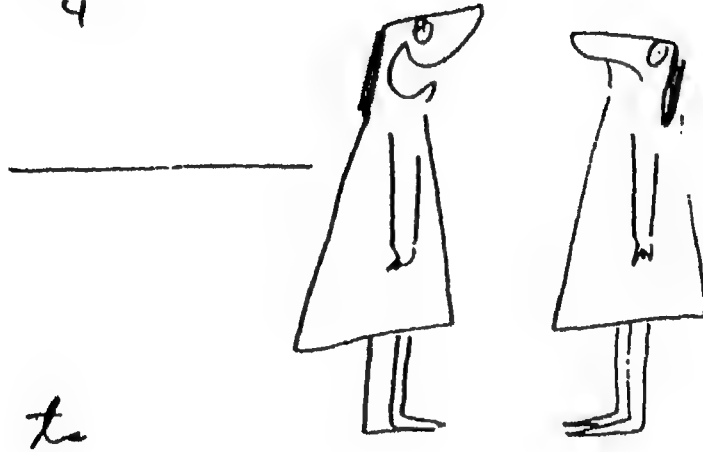
يتألف شارع سمسم من برامج تلفزيونية متسلسلة موجهة لأطفال ما قبل سن الدراسة ، وقد أنتجته ورشة عمل تليفزيون الأطفال بالاشتراك مع مؤسسة كارجي ومؤسسة فورد ومكتب الولايات المتحدة للفرص الاقتصادية ومكتب الولايات المتحدة للتعليم ، ويسلط البرنامج الضوء على النمو وتنمية المهارات والمفاهيم اللفظية ويتميز بأنه يعرض بشكل حيوي .

وقد برهن أن تأثير شارع سمسم على مشاهديه كان فعالاً جداً : فكلما شاهد الأطفال البرامج كلما تحسنت مفاهيمهم ، ولسوء الحظ كان للأطفال الذين يعيشون فى المناطق المحرومة فى الضواحي فرص أقل لمشاهدة البرامج مقارنة بأطفال الطبقة الوسطى ، وهكذا فإن أطفال الطبقة الوسطى يستفيدون أكثر من خلال برنامج شارع سمسم من أطفال الفقراء . (Balland Bogatz, 1970) .

وتواصلت تجربة استخدام اللغة الإسبانية في برامج تليفزيونية على نسق برنامج شارع سمسم وسميت ساحة السمسم ، وهو برنامج يقدم من خلال التليفزيون بالإسبانية أو بالإنجليزية ويستعين بأطفال ما قبل المدرسة من بيوت فقيرة يداومون على حضور حضانات في مكسيكو .

A B C D

$$\begin{array}{r} 2 \\ + 2 \\ \hline 4 \end{array}$$



« كان أحد الأيام الجميلة التي جعلت التدريس ذو قيمة . لقد علمتهم شيء لم يتعلموه بعد من شارع سمسم »

وكانت المجموعة التجريبية تشاهد برنامج ساحة السمسم يوميًا بينما تشاهد المجموعة الضابطة الرسوم المتحركة وبرامج تليفزيون غير تعليمية ، ومن خلال القياس القبلي والبعدي تبين أن الأطفال في المجموعة التجريبية قد سجلوا درجات أعلى في المواد التي علمها لهم برنامج ساحة السمسم وبالتحديد المعلومات العامة وفهم الأرقام ، والتعرف على رسائل وكلمات بالمقارنة مع درجات الأطفال في المجموعة الضابطة .

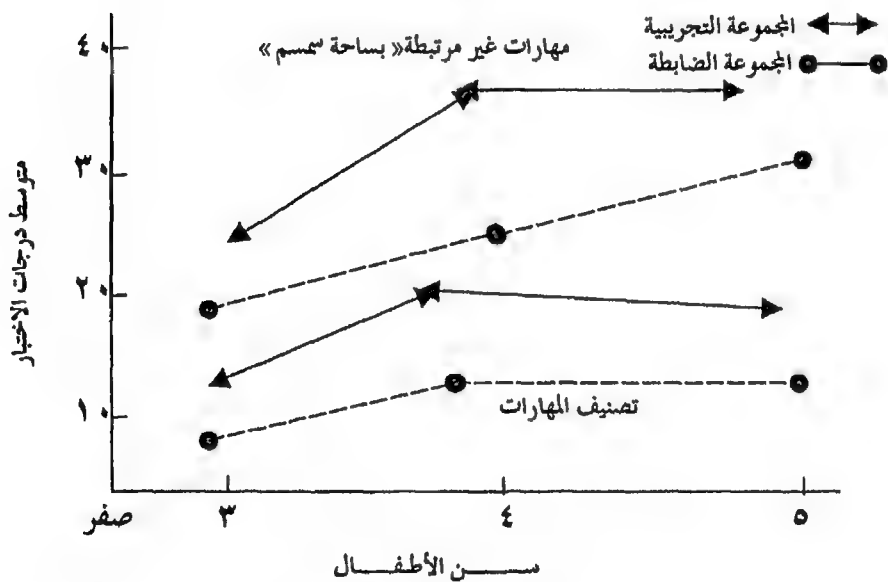
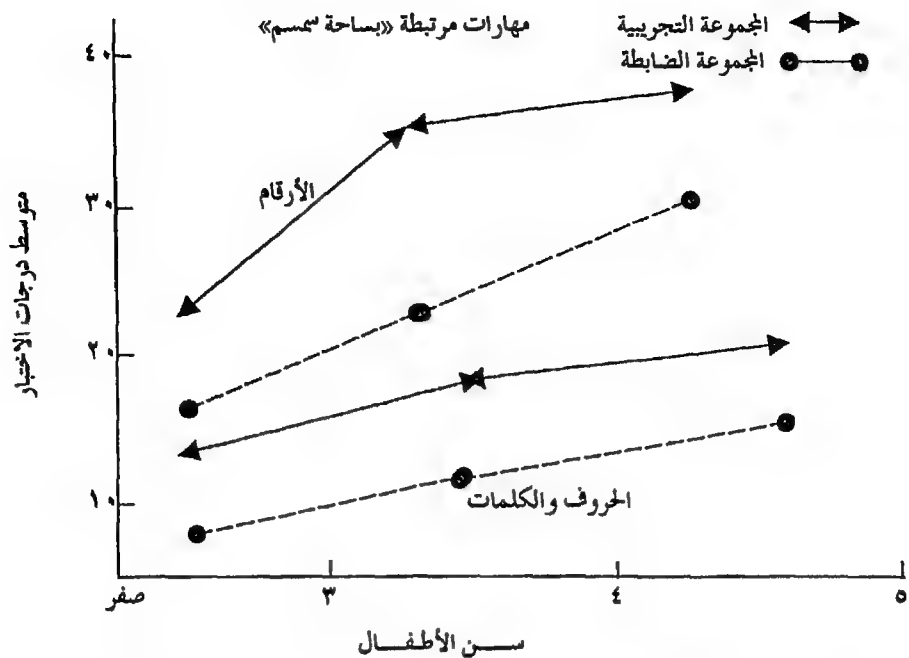
ومن المثير أن نجد الأطفال في المجموعة التجريبية قد سجلوا أيضًا درجات أعلى من المجموعة الضابطة على المواد المعرفية التي لم يعلمها لهم برنامج ساحة السمسم ، وتشمل فهم علاقة الأجزاء بالكل ومفاهيم فراغية ومسابقات تحديد الأشياء ومسمياتها الرمزية . (انظر الشكل ٩-٣) . وبمعنى أنه قد دلت التجارب على أن الأطفال الذين شاهدوا برنامجًا مصممًا لكي يشجع التطور المعرفي لمهارات محددة يتمكنون من تطوير معارف لمهارات أخرى أيضًا (Diaz - Guerrero and Holtzman, 1974) .

دراسات طويلة لتطور الذكاء :

كما لاحظنا سابقًا ، ترتبط اختبارات الذكاء التي تطبق خلال فترة الرضاعة ارتباطًا ضعيفًا بالنمو التالي ، و تتطور المهارات التي تعتبر عوامل رئيسية في الوظيفة العقلية ببطء بعد ذلك ، وعندما يتعلم الأطفال مهارات اللغة تتسع أنشطتهم المعرفية ، وفي نفس الوقت يصبح من السهل تقييم ذكائهم .

ليس بالأمر المستغرب أن تكون الاختبارات التي جرت خلال مرحلة ما قبل المدرسة أفضل مؤشر للذكاء مقارنة بالاختبارات في سن الرضاعة . وكجزء من دراسة بدأت سنة (١٩٢٨) في جامعة كاليفورنيا لرفاهية الطفل (الآن يسمى معهد النمو الإنساني) تم إعطاء ٢٥ مليون طفل اختبارات للذكاء الدوري ، بدءًا من سن ٢١ شهر واستمرت الأبحاث مع هؤلاء الأطفال (الذين صاروا بالغين الآن) حتى الوقت الحاضر .

الارتباط بين الآراء في سن خلال ١٠ و ١٧ شهرًا والقياسات خلال فترة ما قبل مرحلة المدرسة يتراوح بين ٠,٣٤ إلى ٠,٤٨ ، لبعض المقاييس . والقدرة على التمييز الإدراكي هي المفتاح الذي يملك تأثيرًا واضحًا على اللفظ الشفهي للأطفال والسلوك المعالج (Bayley, 1970) .

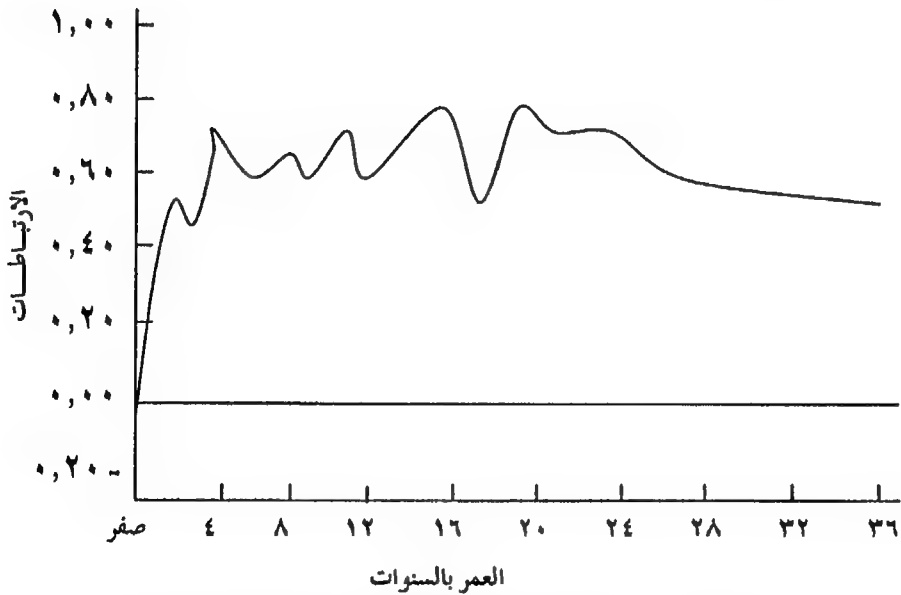


(شكل ٩-٣) درجات لاختبارات المهارات المعرفية التي طبقت على أطفال ما قبل سن المدرسة من المكسيكيين كمجموعة تجريبية والذين شاهدوا برنامج شارع السمسم (باللغة الإسبانية) يوميًا لمدة ستة أشهر مقارنة بمجموعة ضابطة لم يشاهدوا البرنامج. تم اختبار الأطفال في المهارات والمفاهيم التي تعلموها عن طريق برنامج شارع السمسم، وكذلك المهارات والمفاهيم التي لم تكن موجودة بالبرنامج

(Data from Diaz-Cuercero and Holzman, 1974)

ويبين الشكل (٩-٤) معامل الارتباط بين مقياس المعرفة اللفظية (وهو اختبار فرعي في مقياس ذكاء كاليفورنيا لما قبل المدرسة الذي تم تطبيقه على أطفال من عمر سنتين إلى ست سنوات وأطفال دراسة النمو الكاليفورني) ، ونسب ذكاء لنفس الأشخاص في السنوات التالية . وهذا الاختبار - الذي أطلق عليه بايلي فرط الذكاء في الصغر - يعتبر مناسباً لهذا الغرض ، لأن المهارات اللفظية تلعب دوراً حاسماً أكثر من أي عامل آخر مع الأخذ بعين الاعتبار التعليم المدرسي ، وحل المشاكل والمعرفة في العموم .

ويبين الرسم البياني في الشكل رقم (٩-٤) الارتباط السلبي في العموم خلال الشهور الأولى للتجربة ، ولكن سرعان ما ترتفع إلى ارتباطات إيجابية بين ٠,٤٠ إلى ٠,٧٠ بعمر أربع سنوات . وبعد تلك العلاقة بين تحسن الذكاء وقياس فرط الذكاء في الصغر يستقر الارتباط من ٠,٥٠ إلى ٠,٦٠ أثناء المرحلة المدرسية وبعدها ينخفض إلى ٠,٤٠ حتى سن ما قبل البلوغ .



الشكل ٩-٤ الارتباط بين اختبار فرط الذكاء في الصغر (كما يتبين من درجات أطفال ما قبل سن الدراسة على مقياس ذكاء كاليفورنيا) وكذلك نسبة الذكاء حسب نمو الأطفال في كاليفورنيا من سن الرضاعة وحتى سن المراهقة .

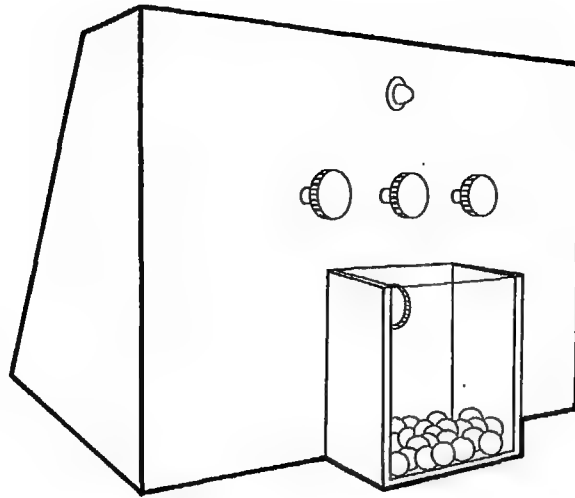
وقد أوضحت بيانات الشكل (٩-٤) نقطة وسط للارتباطات للذكور والإناث . كما تبين أن المنحنى الخاص بالأولاد والبنات يقترّب إلى درجة كبيرة أثناء سنوات الدراسة ، ولكن تبدأ معاملات الارتباط في الانخفاض عند سن ١٦ بالنسبة للإناث عن الذكور . ومن سن ٢٥ فما فوق يزيد الارتباط بالنسبة للرجال إلى ٥٨ ، ٠ ، بينما ينخفض عند النساء ليصل إلى ١٨ ، ٠ . وهذه النتيجة الأخيرة تعكس الحقيقة المحددة ثقافيًا بأن الأعمال التي يعمل بها الرجال تتطلب ذكاء أعلى من المتاح للنساء .

القدرة على حل المشاكل :

خلال مرحلة ما قبل المدرسة ينمى الأطفال قدراتهم على التعامل مع المشاكل اليدوية ، وفي الحقيقة هناك براهين تبين أن الاتجاهات التي يتبناها الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة تبدو أكثر فعالية مع أنواع معينة من المشاكل العملية من تلك التي يستخدمها الأطفال في سن المدرسة والبالغين .

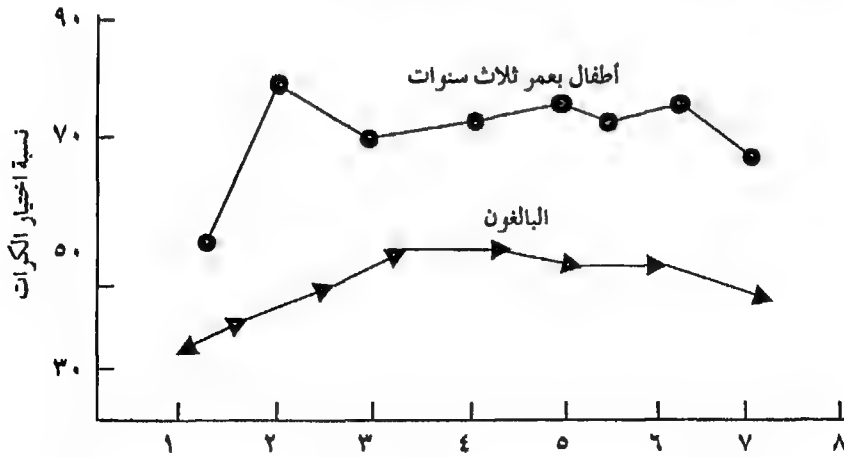
استخدم (مورتون واير Morton W. Weir, 1967) آلة تظهر في الشكل (٩-٥) . تقدم لمستخدميها كلعبة أو حل مشكلة بسيطة . وموضوع اللعبة أن يحصل أحدهم على البلي بقدر ما يستطيع من داخل الآلة . ولا يعلم الطفل أن هناك مفتاح محدد من الثلاثة مفاتيح في الماكينة يسمح بإطلاق البلي ، وهذا المفتاح كان مبرمجًا فيفتح ثلث المحاولات العشوائية ، بمعنى أن الشخص يحصل على البلي إذا كبس على المفتاح الصحيح ٣٣٪ من الوقت .

يتعامل الأطفال بعمر ٣ سنوات مع المشكلة بسرعة ، فقد وجدوا أن هناك مفتاحًا واحدًا فقط يعطي الكرات واستمروا بالضغط على ذلك المفتاح فقط كل الوقت ، ولكن الأطفال الآخرين الأكبر سنًا وبالغين أيضًا ، ارتبكوا في الأمر واعتقدوا أن المفاتيح الآخرين لهما علاقة بالأمر فاستمروا باستعمالهما أيضًا .



الشكل (٥-٩) رسم يبين ماكينة فرز البلى في الأبحاث المتعلقة بحل المسائل البسيطة .

وبالنتيجة فإن الأطفال بعمر ٣ سنوات حققوا نجاحًا أكثر من الأطفال الأكبر سنًا ،
 يبين الشكل (٦-٩) ذلك بوضوح . فالطفل بعمر ٣ سنوات يحقق ٧٠٪ من النجاح ،
 في حين أن البالغين في تلك المرحلة يحققون حوالي ٤٠٪ نجاح وقد تحسّنوا تدريجيًا خلال
 باقي المرحلة . ولكنهم لم يحققوا نسبة نجاح طفل الثلاث سنوات .



شكل ٦-٩ أداء أطفال بعمر ثلاث سنوات وراشدين في لعبة تتضمن خطة بسيطة

وقد توصل تراس وهوارد كندلر (Tracy and Howard Kendler, 1959) إلى نتائج مشابهة حيث يختار الأشخاص بين واحد من مفتاحين مشفرين برمزتين مختلفتين - كالشكل واللون مثلاً .

وبعد أن توصل الأطفال للعنصر المشفر الذي يحقق الحل يلجأ كندلر فجأة إلى تغيير قواعد اللعبة فيتم تغيير واحد من العناصر إما الشكل أو اللون ، وبعد أن يصل الأطفال إلى الحل يغير كندلر - بدون إخبارهم - القواعد فيغير من العنصرين من لون إلى آخر مثلاً ، وقد أطلق كندلر على هذا التغيير - الانتقال المعاكس - فيغير مثلاً من لون الرمز إلى شكله فيطلق عليه انتقال غير معاكس بينما تغيير العنصرين كان يتطلب الانتقال المعاكس انتباه جزئي ، أما الانتقال الآخر فيتطلب رفض كلي للخطة الأولى وتعلم التعامل مع خطة جديدة . وقد يفكر أحدها أن الراشدين والأطفال الأكبر سينجحون في التعرف على المشكلتين أكثر من الأطفال الأصغر ، ولكن نتائج كندلر توصلت إلى أن الأطفال الصغار تعلموا الانتقال غير المعاكس أكثر دقة من الأطفال الأكبر سناً ومن البالغين .

ملخص الفصل التاسع

إن التوصل إلى القدرة على استعمال اللغة في الكلام تمكن الطفل من أخذ مكانه كعضو في المجتمع وتمنحه مصدرًا غنيًا بالرموز التي تساعد في كل من التعلم اللفظي وغير اللفظي ، وقد لا تكون المهارة اللفظية أساسية في الوظيفة المعرفية ، فالناس الذين يعانون من الصمم منذ الولادة يصلون إلى مستوى طبيعي من القدرات المعرفية بدون درجة متعادلة من الكفاءة في النطق ، والأطفال أيضًا يمكنهم أن يُنجزوا مهمات متعلقة بعناصر لا تحتاج إلى كلمات في مفرداتهم .

هناك تناقض في وجهات النظر عن كيفية اكتساب اللغة . وبعكس نظريات البيئة يؤكد شومسكي على أن اللغة والتعليم ينتجان من قدرة داخلية غريزية تمكن الأطفال من اكتساب المعلومات اللغوية . وحقيقة أن أطفال العالم يميلون إلى توظيف نفس الأساليب ويسيروا في نفس مراحل تعلم الحديث تؤكد هذه النظرية .

وقد افترضت لوريا أن النمو اللفظي عند الأطفال يتناغم مع النمو الحركي ، بينما تقترح الأبحاث أن التقدم في هذه العملية أكثر تعقيدًا . تقليد الكبار متضمن في تعلم اللغة ، ولكن الآباء والأمهات يبدون اهتمامًا أكثر بالحقيقة أو بصلاحيّة الألفاظ واهتمامًا أقل باستخدامهم لقواعد اللغة ، وفي دراسة قام فيها الكبار بإعادة تثقيف الصغار بطريقة أكثر تعقيدًا أظهرت أن الأطفال بعمر سنتين يمكنهم أن ينتجوا أشكالًا معقدة من اللغة التي يستعملونها .

وقد اقترح برايان أن يتعلم الأطفال مفتاح (أو الطبقة المحورية) للكلمات ، والتي يمكن ربطها بكلمات مختلفة (الطبقة المفتوحة) لتكون جملاً . ويستخدم الأطفال البناء بوضوح في لغتهم بنفس طريقة بنائهم لبيئتهم .

ومن دراسة لسميث تبين أن مفردات الأطفال تنمو بسرعة هائلة في البداية ، ولكنها تنخفض مع التقدم في السن حتى عمر أربع سنوات ، وتبدو معلومات سميث عن درجة

النمو دقيقة ، ولكنها أشارت إلى أن كمية الكلمات المعروفة لأي طفل في أي عمر كبيرة . ويتعرض الأطفال بشكل عام هذه الأيام لوسائل الإعلام والتي بدون شك قد سهلت نمو المفردات ، وفي العموم فالاتصال مع البالغين يزيد من حجم المفردات ، وتبدى الفتيات عادة تقدماً أسرع بتعلم اللغة من الصبيان في البداية ، ولكن يلحق بهم الصبيان بعمر ٣ سنوات .

يستخدم أطفال الطبقة الوسطى لغة أكثر فعالية من أطفال الطبقة الدنيا، ربما لأن أهله يشجعونهم على استعمال الألفاظ الصحيحة ، وقد ناقش بعض الأكاديميين الدراسات التي توضح هذا الامتياز وصرحوا بأن الاختلاف قد ينعكس فقط في طريقة الحكم على أشكال اللغة المستعملة في الطبقات الأدنى والطبقات الوسطى . ويعلن أوسر وهو عالم لغويات اجتماعي أن أطفال الطبقة الدنيا يمكنهم الاجتهاد في المدرسة مثل أطفال الطبقة الوسطى إذا ما تعلموا بلغتهم التي اعتادوا عليها .

أشار باحثون آخرون إلى أن اللهجات المختلفة لا تتدخل مع فهم اللغة الإنجليزية الرسمية لأطفال الطبقة الدنيا .

ويفهم علماء النفس الذكاء على أساس أنه مؤلف من ثلاث عناصر :

١- القدرة على حل المهمات التي تتفاعل مع التجريد .

٢- القدرة على التعلم .

٣- القدرة على التأقلم مع الأوضاع الجديدة .

وتحاول اختبارات الذكاء أن تطبق القدرات المعرفية الثلاث ، وقد لوحظ أن أي شيء يتدخل في طريق النمو الطبيعي يعطل التطور المعرفي ، فالتغذية الفقيرة والولادة غير الطبيعية أمثلة على ذلك . والبيئة التي لا يوجد بها مثيرات هي أيضاً مؤخرة للتطور المعرفي .

وهناك رأي بأن نسب ذكاء الأطفال الذين ينخفض تعليم آبائهم وأمهاتهم يقل بعد السنة الأولى في المدرسة ، مما يشير إلى أهمية سنوات ما قبل المدرسة في النمو المعرفي ،

وأن التدخل في تلك المرحلة يعتبر ضروريًا لتنمية الذكاء . وقد أجرى جراى وكلاوس برنامج تجريبي طويل المدى على الأطفال السود المحرومين في سن ما قبل المدرسة ، لمحاولة تعليمهم المهارات المعرفية وتشجيع الدافع للإنجاز . وبرغم أن نسب الذكاء قد تزايدت إلا أن النتيجة لم تستمر بعد عدة سنوات في المدرسة ، وقد ساعد برنامج شارع سمسم في زيادة القدرة المعرفية لأطفال ما قبل المدرسة : فمزيد من مشاهدة البرامج يؤدي إلى مزيد من القدرة . وقد أظهر تقييم نفس البرنامج في المكسيك أن الأطفال لم يتعلموا نفس المهارات الموجودة بالبرنامج فقط ، بل حققوا مدى واسعًا من المهارات المعرفية أيضًا .

تعتبر اختبارات الذكاء أن مرحلة ما قبل المدرسة أفضل مرحلة للتنبؤ بالذكاء المستقبلي ، وأن المهارات اللفظية تلعب دورًا مهمًا ومستقلًا عن الوظيفة المعرفية المستقبلية . قد يكون أطفال ما قبل المدرسة أقدر من البالغين على حل بعض المسائل والألغاز ، وخصوصًا تحت ظروف يكون الحل المطلوب بسيطًا مثل التخلص من مواضيع مضللة والتي تبحث عن خطة ذكية خادعة .



تطور الشخصية
والتطور الانفعالي

« تكشف الطفولة الرجل »

كما يكشف الصبح النهار »

(جون ميلتون)

« لا ماضي ولا مستقبل لدى الأطفال »

ولكنهم يستمتعون بالحاضر كما يفعل القليل منا »

(جان دي لا بروير)

إن أهم مواصفات الأطفال الصغار هي عدم الاستقرار في انفعالاتهم فالإحباطات الخفيفة مثل كلمة (لا) قد تجعلهم يبكون ، ولكن في الدقيقة التالية يمكنهم الضحك حين ندفعهم إلى ألعاب مثيرة .

وانفعالات الرضع أيضاً غير مستقرة بالطبع ، ولكن حديثي المشي ومن هم قبل سن المدرسة يبدون أكثر انفعالاً لأنهم أكثر وعياً بالإحباط والرضا وبمثيرات البيئة من حولهم ، ولديهم مخزون من الاستجابات للتعبير عن حالاتهم الانفعالية ، وعندهم قدرة ليس فقط على الكلام بل يمكنهم الرفس ، والدفع ، والضرب ، والعض ، والتقبيل ، والتصرف بطرق محبة أخرى تجاه الخبيين بالنسبة لهم . .

التطور الانفعالي

التمييز بين الاستجابات الانفعالية :

تشابه كلمة انفعال مع معظم المصطلحات التي يستخدمها علماء النفس ، ويصعب تعريف الانفعال . ويمكن استعمال كلمة انفعال ليدل على تزايد أو انخفاض التوتر ، وعلى التحمل الشديد لمستويات متوسطة ومنخفضة من التوتر . وبالرغم أن لدينا دليل وحيد على أن الحالات الانفعالية تتكون من السلوك الملحوظ والمصاحب أو الناتج عن حالة توتر فمن المحتمل أن يكون الحديث عن الاستجابات الانفعالية أو السلوك الانفعالي أكثر دقة من الحديث عن الانفعال بحد ذاته .

تتوقف طريقة الاستجابات الانفعالية على الموقف الذي حدث فيه ، وكذلك على الاتجاه العام للسلوك الظاهر . وتتميز الانفعالات الإيجابية بالميل إلى الانسجام والرضا والحب والارتباط بالأشخاص الذين نريد أن نحافظ عليهم أو نبقي بقربهم ، في حين أن الانفعالات السلبية مكرنة من نوعين : الخوف والغضب فاستجابات الخوف أو القلق تجعل الفرد يتعد عن الأشياء أو الأشخاص الذين نرغب أن نكون بعيدين عنهم . واستجابات الغضب والهياج لها طابع مصاد ، فعندما نزعج أن نغضب نشعر برغبة في تحطيم وإيذاء وجرح الأشخاص المسببين لتلك الاستجابة . وبشكل عام تظهر استجابات الخوف والقلق عندما نشعر بأننا غير قادرين على التعامل مع الموقف بشكل مناسب ، بينما تتميز استجابات الهياج والغضب بأنها متحدة مع مشاعر القوة والقدرة والمنافسة .

الاستجابات الانفعالية خلال فترة الرضاعة :

للحصول على رؤية صحيحة لتطور الاستجابات الانفعالية خلال الطفولة المبكرة . علينا النظر إلى الحياة الانفعالية للرضيع ، وقد تحدثنا عن هذا الموضوع خلال حديثنا عن الطفولة قبل بضعة فصول . ومع أن الأطفال لديهم انفعالات لا تحظى هذه الظاهرة بكثير من الاهتمام لدى الباحثين .

ويصر بعض علماء النفس على أن الاستجابات الانفعالية التي يمكن تحديدها لدى الرضع هي حالة عامة من الإثارة ، وأن الانفعالات التي نلاحظها هي الخوف والتقزز والغضب . ومع ذلك لاحظنا في الفصل السادس أن المواليد الجدد يكون ويمكن تصنيفهم حسب حالتهم المزاجية : من الجوع أو الغضب أو عند الاستجابة لجروح . وهذه الحقيقة أن أمهات الأطفال يتفاعلن بطريقة مختلفة حسب نوعية وكثافة هذا البكاء حيث يفترض أن هناك تواصل أكثر دقة من الإثارة العامة التي حدثت .

يبدو أن هناك تسلسل عالمي للاستجابة الانفعالية في مراحل مختلفة خلال فترة الرضاعة . ومع نهاية الشهر الأول يبدأ الطفل بالتبسم عند رؤية أي وجه غريباً كان أو قريباً . وبوصوله إلى الشهر السادس يتبسم كثيراً جداً وليس من المهم أن يرى الطفل الوجهه ، فالأطفال الذين يولدون عمي يندمجون في ابتسامات متواصلة عند الستة أشهر . يبدأ الأطفال بين عمر ٤ و ٦ أشهر بالضحك عندما يُطرق خفيفاً على الركبة أو بالمفاجأة بالظهور فجأة للوجه خلال لعبة الاختباء ثم الظهور المفاجيء .

تظهر الاستجابات المرتبطة بالقلق في نفس الوقت تقريباً . ورؤية غريب قد ينتج عنها استجابات « ناجحة » تشير إلى فضول أو غرابة ، ولكنها قد تكون الإشارة الأولى للتوتر أو الخوف . وبلغ القلق قمته عند رؤية الغرباء في الشهر السابع ، بينما يظهر قلق الطفل من انفصاله عن الأم أو القائم برعايته في الشهر الثامن ويزيد في الشهر التاسع والعاشر كما أشرنا في الفصل السابع . ويختلف الأطفال عن بعضهم في تلك الاستجابات فيظهر البعض خوفاً بسيطاً من الغرباء ، ويظهر البعض خوفاً شديداً . وفي أي موقف نجد أن الرضيع عندما يكون قريب من أمه يخاف من الغرباء بدرجة أقل .

الخوف والقلق

الأبحاث الخاصة بالخوف عند الأطفال :

تبدأ حالة الخوف الطارئة عند منتصف السنة الأولى للمولود كاستجابة مع الرؤى الجديدة كروية وجه غريب أو ظهور شيء ضخم وغير مألوف ، وتحمل جذورها من الميراث البيولوجي تبعاً لجوردون وبرونسون (Gordon & Bronson, 1970) . وقد تتبع برونسون التطورات الأبعد للخوف المبكر عن طريق فحص الاختلاف في الاستجابات خلال الثمان سنوات الأولى من حياة الأولاد والبنات .

بدأ برونسون بقياس المؤشرات المبكرة للخوف على بعض الأطفال الرضع مع تحديد الوقت المبذول في البكاء أثناء ملاحظة القائمين على هذه الدراسة لهم في مناسبات مختلفة خلال العشرة أشهر الأولى من أعمارهم أما بالنسبة للفترة بعد عشرة أشهر فقد لاحظ برونسون إشارات عديدة من القلق أو الغضب أثناء البكاء وسجل ذلك على مقياس استجابات يشير إلى درجة الخجل أو الخوف التي مثلتها تلك الاستجابات .

لقد ارتبطت مقاييس الخجل خلال الفترة المبكرة مع الملاحظات التي تمت خلال السنوات الثمان اللاحقة . وأثبتت الارتباطات أن الصبيان كانوا متوافقين جداً مع سلوكهم ولم يبك نصفهم خلال عملية الفحص التي تمت قبل أن يتموا ستة أشهر ، وهذه المجموعة بكّت قليلاً خلال الفحص الذي تم خلال السنتين والنصف من العمر . والنصف الآخر من الصبيان الذين كانوا يبكون كثيراً قبل أن يصلوا لعمر الستة أشهر استمروا بالبكاء كثيراً حتى أصبحوا بعمر سنتين ، وبعد ذلك لم تبك أية مجموعة كثيراً ، وخلال الست سنوات بعد ذلك تبين أن الصبيان الذين لم يبكوا خلال الطفولة الأولى أبدوا قليلاً من مظاهر الخجل ، بينما الذين بكوا مبكراً كانوا أكثر خجلاً وغضباً .



(آرثر جيرسايلد) أستاذ بكلية
الزبية ، في جامعة كولومبيا ، وأحد
المراد عن خوف الأطفال .

أما البنات اللاتي شاركن في هذه الدراسة فلم يبدن توافقا للسلوك خلال نفس
الفترة ، كان لديهن ميل لعدم البكاء المبكر وكان ميلهن للبكاء أقل من اللاتي يكن كثيرًا
بين عمر سبعة وتسعة أشهر ، ولم يعد هناك فرق بين المجموعات بعد ذلك ومن عمر سنتين
وصاعدًا كانت البنات اللاتي قلن نحو عدم البكاء خجولات بعض الشيء أكثر من
المجموعة الأخرى .

ولم يستطع برونسون شرح لماذا يظهر الذكور دون الإناث الخضوع لمستوى معين
من الخوف ؟ . ولكنه لاحظ أن الإناث من القردة التي تربت في عزلة فقدان الإحساس
بالخوف بعد تسعة أشهر من إطلاقهن ، بينما الذكور الذين خضعوا لنفس المعالجة لم يكونوا
كذلك . وفي الواقع أن الذكور الذين كانوا يخافون منذ البداية بقوا كذلك حتى المراحل
المبكرة لتطورهم على أقل تقدير .

وقد أجرى (Jersild & Holmes) دراسة كلاسيكية لاستجابات الخوف عند الأطفال
فطلبوا من الآباء والأمهات أن يسجلوا كل لحظة يعيشها أطفالهم من (سن سنة إلى اثني
عشر) وقد أظهروا الخوف خلال ثلاثة أسابيع في السنة الأولى ، وبمعدل ستة مرات في اليوم

بعمر سنتين ، ولكنها كانت أقل من أربعة مرات في اليوم للأطفال بعمر ٣ سنوات ، ومرتين فقط في اليوم لدى الأطفال بعمر أربع وخمس سنوات .

وقد ارتفع الارتباط بين عدد مرات الخوف والذكاء كثيرًا بعمر سنتين ، مفترضًا أنه كلما كان الطفل ذكيًا بهذا العمر كان أكثر إحساسًا بالمخاطر في محيطه . وانخفض الارتباط بين الخوف والذكاء إلى صفر بعمر خمس سنوات .

الخوف والقلق :

عادة ما يكون القلق أقل شدة من الخوف ، ويصعب تحديد أسبابه مقارنة بالخوف . والشخص القلق أما أنه غير واثق لماذا هو متوجس خيفة أو يحدد أسبابًا غير منطقية لقلقه .

عادة ما تكون أحداث المستقبل مصدر أساسي من مصادر القلق لعدم القدرة على التنبؤ بحدوثها . ويقلق الطفل من الزيارة المقبلة إلى طبيب الأسنان ولكنه يخاف عندما يجلس على كرسي طبيب الأسنان.

ومع أن القلق محبط ومزعج فإن له أعراضه الإيجابية ، منها أنه يحث الطفل على اختبار وتحليل الأحداث التي يمكن أن تكون مؤذية مما يجعله يتخذ طرقًا لحماية نفسه ويتجنب المخاطر غير الضرورية . أما القلق المتعلق بعلاقاته مع الآخرين فيقوده أيضًا إلى الحدس عن رد فعلهم تجاه موقفه ، ويلعب ذلك دورًا هامًا في التنشئة .

والأعراض السلبية للقلق معروفة أيضًا . وفي شكلها الحاد يمكنها أن تمنع الطفل من الحركة وتمنعه من التفاعل بطرق فعالة مع البالغين أو الأقران . وأكثر من ذلك فإن الأطفال الذين يودون أن يكونوا فضوليين . ولديهم دافع لاكتشاف واستطلاع بيئتهم . يجعلهم القلق غير قادرين على التعلم .

العنف وتخيلات الأطفال :

يعتبر التلفزيون السبب الرئيسي لخوف وعنف الأطفال لأن ما يعرضه وهم وليس حقيقة ، ولهذا فإن السؤال المطروح إلى أي مدى يؤثر هذا الوهم على الأطفال وسلوكهم . وقد بينت الأبحاث نتائج غامضة ، ولكن الفكر السائد يرى أن تقديم العنف في التلفزيون

يحتمل أن يثير العنف في الأطفال ، ويشجع الأطفال على تقليد السلوك العنيف المصور على الشاشة ، يزيد تقبل السلوك العدواني .

يرى الكبار عادة أن الأطفال يجب أن يتعلموا أن يتسلوا بالأوهام العنيفة . ومع هذا فمن الممكن أن يكون الإنسان مبرمجًا بيولوجيًا للملاحظة والتفكير في العنف بما فيه من إثارة ومتعة وجاذبية . ويقترح بعض الباحثين مثل (لويس باتيس أميس Loise Bates Ames 1960) أن هذه الميول تظهر في سنوات مبكرة . وقد حللت أميس القصص التي ذكرها الأطفال الذين تزاح أعمارهم بين اثنين إلى خمس سنوات ، فوجد أن هناك نفحات عنف حين يروي الطفل قصة (أنه قُتل) ، وحوادث عدوان (أكله أرنب) .

ومع أن الأطفال الذكور يذكرون قصصًا أكثر عنفًا من الإناث ، فلم تكن الاختلافات كبيرة فكانت ٧٠٪ للذكور و٦٨٪ للإناث . وأعلى مستوى للعنف المتخيل عند الأطفال موجود لدى الأطفال بعمر ثلاث سنوات ونصف ، وأقل درجة بالنسبة للجنسين بعمر ٥ سنوات الذين ذكروا ٦٧٪ من القصص التي تتحدث عن العنف .

وكانت طريقة أميس لجمع القصص بسيطة فتأخذهم في مكان جانبي في (الحضانة المدرسية) ثم تطلب منهم أن يخبروها قصة ، فإذا تردد الطفل فيتعجل الملاحظ القول عما سوف تكون قصتك اليوم ، وهذا هو المفتاح لجعل الطفل يتكلم .

وقد قام (Sears, Rau & Alpert, 1965) بمجموعة من الدراسات على أطفال الحضانات باستخدام لعب عرائس متخيلة ، واكتشفوا أن هناك ارتباطًا سالبًا بين عقاب الأهل وقصص الأطفال العنيفة ، فالأطفال الذين عبروا عن موضوعات عنف في لعبة العرائس هم الذين تلقوا أفضل رعاية من أهلهم . وهذا يدل على أنه ليس للأهل أي علاقة بالعنف الذي تعلمه هؤلاء الأطفال .

ويبدو أن للعنف الذي يظهر في تخيلات الأطفال طبيعة تلقائية ولا ينتج عن مثير خارجي . وتفسير هذه الظاهرة بسيط للغاية وهي أن للعنف قيمة تريد أن تعلن عن نفسها فهو ممتع ومثير . فأى طفل خال من الضغوط يتمنى أن يختلق أزمة ليعيش الحياة من حوله .



قد ينتج الخوف من حدث مرتبط بالجسم ، كالحقن مثلاً أو بمواجهة موقف اجتماعي جديد ، كمواجهة شخص غريب . ويتميز القلق - الذي يشابه الخوف - بإحساس غامض .

الغضب والعدوان

لقد جرت أبحاث قليلة نسبيًا حول استجابات الأطفال الانفعالية الإيجابية (الضحك ، والابتسام ، والتعبير عن الحب) وأبحاث كثيرة حول الاستجابات السلبية وخصوصًا تلك المتصلة بالغضب (وهو حالة إنفعالية) والعدوان (سلوك مباشر ضد الآخرين وغالبًا ما يتصل بالغضب) والعدوانية (سمة شخصية متميزة بسلوك العدائية والتهديم). لقد جذب الخوف والقلق بعض الانتباه لدى الباحثين ولكن ليس بقدر الغضب والعدوانية . ربما بسبب أن الأخيران يولدان مشاكل تتطلب تدخلاً أسرع .

وأكثر من ذلك ، فإن مظاهر السلوك الغاضب والعدوانية واضحة ويمكن ملاحظتها ، وبالتالي فهي جديرة بالبحث والدراسة . بينما السلوك الانسحابي المرتبط بالخوف والقلق أقل وضوحًا وقد لا يلاحظ .

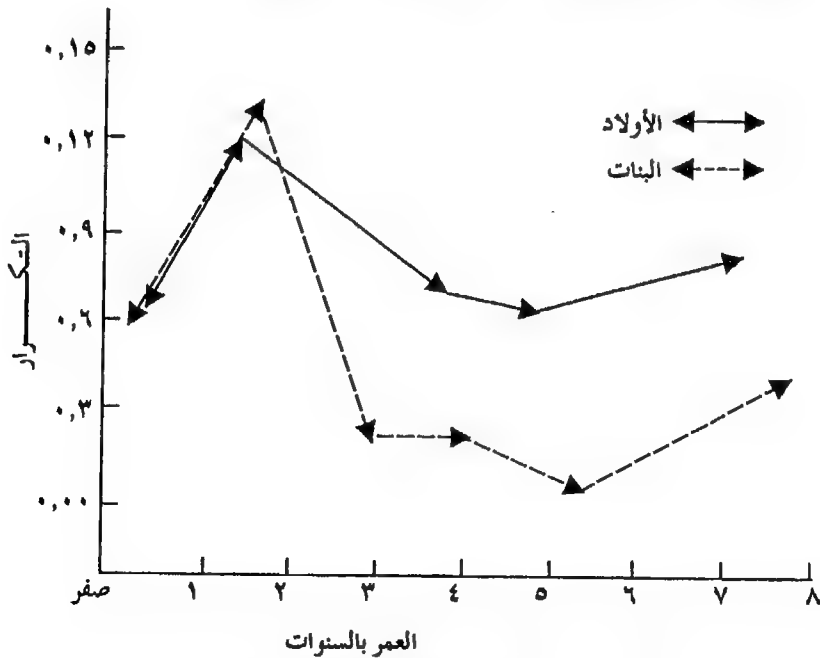
الأبحاث المهمة بالغضب :

أجرت (Florance Goodenough) دراسة تقليدية عن غضب الأطفال الصغار عام (١٩٣١) حيث حللت سجلات ٤٥ طفلًا بين عمر ١٢ شهرًا وأربع سنوات ، وفي كل يوم كانت الأمهات تسجل الأحداث الغاضبة التي تصيب أطفالهن مع تحديد الوقت والمكان والفترة المستمرة لذلك الغضب والسبب المباشر ونوعية السلوك الذي أظهره الطفل ، في خلال سجلات لفترات امتدت من شهر إلى أربعة أشهر . وقد جمعت (جود إنف) حوالي ١٨٠٠ حالة من الغضب المتفجر . وصنفت التعبيرات الغاضبة تحت ثلاث خانات : الطاقة العشوائية : مثل (الرفس العشوائي . أو الإمساك عن التنفس أو النواح) . المقاومة الحركية أو اللفظية : مثل (رفض التعاون أو الطاعة ، أو المقاومة المعلنة) . رد الأذى بمثله : مثل (العض أو الضرب أو الصراخ في الآخرين) .

وقد بين تحليل نتائجها أنه فيما بين سن سنتين إلى خمس سنوات يقل التعبير عن الغضب ولا يوجد تغيير في المقاومة الحركية أو اللفظية ولكن يزيد سلوك رد الأذى بالأذى ، ومع تقدم العمر يصبح التعبير عن الغضب أقل عشوائية ويتخذ شكل الاعتداء في أغلب الأحوال .

يلخص الشكل (١٠-١) نتائج جود إنف الخاصة بالفرق بين الأعمار والجنسين في تكرار الغضب . وتصل الاستجابات الغاضبة إلى حدها الأقصى في منتصف السنة الثانية ثم تنحدر بعد ذلك بشكل حاد بالنسبة للإناث وبشكل معتدل بالنسبة للذكور . ويتسق هذا الميل المبكر للذكور لكي يكونوا أكثر إثارة وعدوانية مع التطور الأخير ، ويذكر المسؤولون عن المدارس وعن الجانحين أن الصبيان يقومون بعدد كبير من مرات العنف والتصرفات المدمرة أكثر من البنات .

وقد أشارت (جود إنف) إلى أن أحد الأسباب الشائعة للغضب هو الصراع مع المسؤولين : فالكبار يطلبون من الطفل الذهاب إلى الحمام أو الحضور إلى المائدة أو غسل الوجه أو يرفضون السماح له أن يبادر ببعض الأنشطة أو أي رد فعل يتطلب عقاباً . ويعد المصدر الآخر للغضب العلاقة بين الأشخاص برفض الانتباه للطفل ، وعدم قدرته على التعبير عن رغباته ، ورفض المجموعة مشاركته النشاط الذي توزع بنتيجته اللعب أو الحلوى ، ومعظم هذه الحالات محبطة . ففي المصدر الأول تقاطع نشاطه أو نحد من حريته . وفي الثاني تمنعه من حاجته أو رغبته في شيء ما .



الشكل (١٠-١) ملاحظة دقيقة لتكرار الغضب في الساعة لعينة من الأطفال .



بعض الأطفال وخصوصاً الصبيان تحملهم محدود للإحباط وقد يكون رد فعلهم نحو الطلبات البسيطة وبعض التعليمات المنطقية هو الغضب والانفعال المفاجيء

عادة ما يقود الغضب عند الأطفال إلى العدوانية أو يصاحبها : وذلك بالضرب والعض والصراخ والسب وما شابه . وهكذا يبدو وكأنه حالة وسط بين الإحباط والعدوانية . وكانت ملاحظات جود إنف متسقة مع النظريات السائدة أثناء تلك الحقبة وبالتحديد أن الإحباط يقود إلى العدوان . والعدوان دائماً ما ينتج عن الإحباط . وقد أدت هذه النظرية إلى جدال وكثير من الأبحاث المهمة ، والتي أكدتها جزئياً واختل معها جزئياً .

والدراسة الكلاسيكية التي أجراها (Barkir, Dembo & Leuin, 1943) سُمح فيها للأطفال باللعب بلعب جذابة ثم أخذت بعد ذلك منهم ، فبدأ الإحباط تحت هذه الظروف وأدى إلى أغماط لعب ذات نكوص أقل نضجاً بدلاً من الغضب أو العدوان . وقد أشارت نظرية الإحباط - العدوان إلى أن الأطفال يتعلمون كجزء من عملية التنشئة الاجتماعية كيفية التعامل مع الإحباط بطريقة أكثر نضجاً بأن يتفاوضوا عنه وذلك بالتعبير عن الغضب بطريقة غير مؤذية أو التفاوض مع الإحباط وما إلى ذلك .

تأثير الثقافة على العدوانية :

في محاولات لجعل الأطفال اجتماعيين يحاول الأهل عادة « إطفاء » الغضب والسلوك العدواني . ومع ذلك يجب أن نلاحظ أن التعبير الحر عن الانفعالات حتى ولو بطريقة عدوانية يتحملها المجتمع في أمريكا الشمالية أكثر من المجتمعات الأخرى الأكثر تقليدية . ولكن لماذا يحدث هذا ؟ وإلى متى ؟ هي مسألة قابلة للجدل ولكن الأفراد الذين لاحظوا طريقة تربية الطفل من خلال هذه الثقافة ومن غيرها من الثقافات قد صدموا لتسامح البالغين في أمريكا الشمالية فيما يختص بعدوانية الأطفال .



الأولاد الذين ينشأون في ثقافة تسمح بالعدوان ، حيث يشاد بالمسدسات كتعبير عن الذكورة والقوة ، يعبرون عن هذه العناصر بطرق متخيلة خلال لعبهم

بينما يتدخل البالغون في أوروبا وآسيا بسرعة لحل أي جدل لفظي يحدث بين طفلين صغيرين ، إلا أن البالغين في شمال أمريكا يدعون الصغار يحلون مشاكلهم بطريقتهم ويتدخلون عندما يصل العراك إلى عدوان جسدي .

ويجد الأطفال الأمريكيان نماذج عدوانية : فدراسة (Niem & Collard, 1972) التي أشرنا إليها في الفصل الثاني ، أظهرت أن الآباء والأمهات الأمريكيان يتصرفون بعدوانية - باستخدام العقاب الجسدي - عن الآباء والأمهات الصينيين ، كما يشجع الآباء والأمهات الأمريكيان أولادهم للدفاع عن حقوقهم ، ونجد كم كبير من العدوان في برامج التليفزيون .

الانفعالات ذات التأثير الإيجابي

كما لاحظنا آنفًا ، هناك أبحاث قليلة نسبيًا تهتم بالانفعالات الإيجابية ، فمعظم الأبحاث الخاصة بالنمو الانفعالي للأطفال تهتم بالعداء والعدوان والخوف والقلق . وقد أجري بحث منذ أربعين أو خمسين سنة خلت البهجة والتعبير عن السرور . بواسطة (Katherine, 1931) الذي قام بمسح عام عن النمو الانفعالي للرضع وقد لاحظ أن أول الانفعالات التي يمكن تمييزها كان الانبساط والذي ظهر في أطفال أقل من سن ٣ أشهر ، وقد لاحظ أيضًا علامات الفرح والبهجة بعمر سنتين .

وقد قام (Leuba) بدراسة الضحك (١٩٤١) على ولديه الاثني فوجد في الشهر السادس أو السابع استجابة الابتسام والضحك تجاوبًا مع دغدغة بسيطة متقطعة . وقبل نهاية السنة الأولى أصبح الضحك والابتسام مشروطًا برؤية الأصابع التي تنوي الدغدغة .

لاحظ واشبورن (Washburn, 1929) تطور الضحك والابتسام خمسة عشر طفلًا من عمر ٨ أسابيع وحتى السنة وانبطاعات عدة . وقد سجلت عدة استجابات وجهية لمثيرات مقننة قدمت في ملاحظة شهرية . ومن « المثيرات » التي استخدمها: ١ - أصوات

« مناغاة » . ٢ - لعبة « بخ » . ٣ - لعبة « الغمضة » . ٤ - « الوجه المخيف » الذي يظهر فجأة من تحت الطاولة . ٥ - التصفيق . ٦ - الدغدغة .

وكل هذه المثيرات كانت ذات تأثير في إنتاج بسمات لمن هم بعمر الشهر ولكن بعضها كان أكثر تأثيراً لإنتاج ضحكات من البعض الآخر . فنصف الأطفال أو أكثر ضحكوا للعبة « بخ » والوجه المخيف والتصفيق ، وبعد الابتسام - كالضحك - استجابة اجتماعية ، ومن ثم من غير المدهش أن يرتبط ارتباطاً قوياً بالكلام لدى الرضع وهو مؤشر آخر للميول الاجتماعية .



لعبة الوجه المفاجيء هي لعبة اجتماعية عادة ما تثير الابتسام والضحك عند الأطفال والصغار الزاحفين .

الضحك والإثارة :

المثير الاجتماعي عامل أساسي في إظهار الابتسام والضحك ، وفي دراسة قديمة للانفعالات الإيجابية اكتشفت كاترين براكييت (Brackett, 1934) أن الضحك يحدث غالباً في مواقف اجتماعية أثناء تفاعل الأطفال مع بعضهم البعض ، واكتشفت أيضاً أن حوالي ٨٥٪ من الضحكات لدى مجموعتها حدثت في جلسات اجتماعية . والأكثر من ذلك أن يضحك الطفل عندما يضحك الأطفال الآخرون الموجودون في نفس المكان ، ويصبح الضحك قليلاً عندما يلعب الأطفال كل بمفرده .

وبالإضافة إلى ملاحظة الجلسة الاجتماعية للضحك جمعت معلومات كثيرة عنه ، وتبين أن ضحكات الأطفال الأكثر تكراراً ظهرت عندما يكونون مشغولين بالعباب وأنشطة رياضية .

تتزايد قدرة الإنسان على التعامل مع الإثارة مع العمر . والأطفال الحابون أكثر قدرة على أن يتماشوا مع الإثارة من الأطفال الأكبر سنّاً ويتزايد الاستمتاع بالإثارة حسب القدرة على التعامل معها .

وفي تجربة أخرى تبين وجود علاقة بين الاستمتاع بالإثارة الجسدية والعمر . قام طلاب وطالبات الكلية بدور المشرفين على التجارب ، وقاموا بدغدغة أو احتضان الأطفال بعمر ثلاث وأربع أو خمس أو ست سنوات . في المرحلة الأولى للتجربة يدغدغ كل طفل أحد المجربين ثم يحتضنه مجرب من الجنس الآخر . وفي المرحلة الثانية يختار الطفل أي من المجربين يفضل أن يلعب معه مع تبديل جنس المجرب ، وقد ظهرت فروق بين الجنسين من الأطفال . فالبنيات في سن ثلاث سنوات يتجنبن احتضان المجربين الذكور . والنتيجة الأساسية هي نقص الرغبة في الاحتضان تدريجياً وزيادة الرغبة بالدغدغة وبكلام آخر يحتاج الأطفال إلى كمية أكبر للإثارة مع زيادة العمر .

الضحك والمعرفة :

مع أن الضحك والابتسام استجابتان انفعاليتان فإنهما يعتمدان على عناصر معرفية ، لقد توصلت كل من (Kreitler and Kreitler, 1970) أنه عندما يشاهد الأطفال بعمر خمس سنوات صوراً تجريدية لبعض الوجوه فإنهم يضحكون أو يبتسمون كلما أمكنهم تمييز هذه التجريدية ويضيفون إليها انتقاداً أو استهزاءً أو استغراباً . ولا تؤدي بعض الأساليب المعرفية لاستجابات فكاهية : بل إلى وصف تفاصيل الصور ونقدها بطريقة لا علاقة لها بالموضوع ، الإشارة إلى نوعية الصورة دون التعليق على التجريدية ، وتحليل التجريد عن طريق الخيال ، ومحاولة فهم هذا التجريد بطريقة حقيقية ، وإنكار للتجريد .

وأجريت دراسة أخرى عن الضحك لدى الأطفال في الحضانة ، وعلاقته ببعض الأنشطة كالوقوع والقفز وما إلى ذلك ، وتوصلت الدراسة إلى أن الضحك يتم بعد انتهاء الحدث ، بعد القفز في حمام السباحة ، أو بعد رمي لعبة في الماء . أي يظهر الضحك بعد حل موقف غامض أي بعد الوصول إلى نتيجة النشاط الذي يقوم به الطفل .

وقد بنى (Piddington, 1963) وجهة نظر نابغة من علم النفس الاجتماعي ، مقترحاً أن الضحك يخدم الطفل في المواقف الاجتماعية كطريقة لحل النزاعات أو الورطات ، وفي نفس الوقت يتناسب مع الحاجات الاجتماعية . يدعم صدق هذا التحليل حقيقة أن المشيرات المفاجئة المنتجة لضحك الأطفال الصغار من الممكن أن تولد الغضب أو الخوف تحت ظروف أخرى ، فمن الممكن أن يكون الطفل غير قادر على التقرير البدني هل يكون خائفاً أو غاضباً ثم يحل هذا النزاع أو الورطة بواسطة استنتاج أنه لم يكن مهدداً حقاً . ونوعية المواقف المثيرة التي تمكنه من الوصول لهذا الاستنتاج لا تكون على درجة من الدقة . وجددير بالاعتبار أن مشيرات (مثل المفاجأة غير المتوقعة والمذكورة آنفاً) باعثة على السرور أو عدمه (البالغ الموثوق فيه مقابل الشخص الغريب) . في أي حدث نجد أن الطريقة التي يرى بها الطفل الموقف تحدد إذا ما كان سيبتسم أم لا ؟ سيضحك أم لا ؟ .

تطور الشخصية

يختلف كل منا عن الآخر . ويلعب المظهر الجسدى أو الشكل العام الظاهري دوراً مهماً في الاختلاف بالطبع ، ولكن ما يعطي أحداً فرديته هو طريقة سلوك كل منا حيث يختلف بها عن غيره . ويمتد هذا الاختلاف بالذات إلى درجات بعيدة نتيجة للتعليم الذي اكتسبه خلال عمره ، وتعتمد الخبرة المكتسبة في نفس الوقت على المزاج الذي يتميز به في ردود الفعل والموجودة فيه منذ الولادة ، وربما يحددها الجينات الوراثية المختلفة بمعنى إن الاختلاف المزاج ناتج عن تفاعل الغدد الصماء والتفاعلات البيوكيميائية والعصبية ، وتختلف تلك التفاعلات بين الأفراد وترجع لعوامل وراثية .

وتوجد هذه الطباع داخل الإنسان وتتطلب تعليمًا ، وقد نجد حديثي الولادة مختلفين في رد فعلهم بالرضا والإحباط . وتختلف من مولود لآخر في درجة تعبيره عن التوتر والراحة والإثارة واستجابته لكل الحوادث الداخلية والخارجية .

ولا يختلف المواليد فقط في استجاباتهم مع العالم ، ولكنهم يميلون أيضًا إلى الاحتفاظ بأسلوب السلوك الذي يبدأون به الحياة . وهناك بحث وصف وجود تلك الأمزجة في دراسة طولية أجراها (Toman, Chess and Birch, 1970) على ١٣١ طفلًا في ٨٥ عائلة منذ ولادتهم ولمدة ١٤ سنة . وتبين أنه يمكن تقوية الطباع الموجودة منذ الولادة أو إضعافها أو ربما تعديلها بواسطة تجارب الحياة ، ولكنها تستمر عبر السنين .

وقد صنف الباحثون هذه الاتجاهات تحت تسعة بنود موضحة في جدول ١٠-١ . وكانت هذه السمات واضحة في ثلثي الأطفال وقد اعتبر الباحثون أن معظم الأطفال « سهلين » وهم الأطفال الذين يتأقلمون مع وضعهم بسهولة ، وعادة ما يكونون في مزاج جيد ، ولديهم القليل من المشاكل في النوم والأكل . وقد صنف ١٠٪ من الأطفال بأنهم « صعبين » ، أي يتفاعلون بشكل غاضب وباندفاع عند محاولة السيطرة عليهم ، ويتضايقون من موقف غير متوقع أو جديد عليهم ، ولديهم مشكلات في النوم والغذاء والنظافة . قد صنف سبع الأطفال تحت عبارة بطيئ الاستعداد . وهؤلاء كانوا غير نشيطين نسبيًا ويميلون للتفاعل بشكل سلبي ويتعاملون مع المواقف الجديدة بالانسحاب .

ومع أن الميول المزاجية تؤثر على كل مظاهر السلوك ، فإنها في تفاعلها مع الميول الأخرى تبدو أكثر وضوحًا . فالأهل أكثر حساسية خصوصًا تجاه اختلاف الطريقة التي يتجاوب بها أطفالهم معهم .

جدول (١٠-١) طباع الأطفال في دراسة طولية على ١٤١ طفل

النشاط
١- <u>مستوى النشاط</u> : نسبة الفترات النشيطة للطفل بالمقارنة مع الفترات غير النشيطة أو الفترات السلبية .
٢- <u>بداية الاستجابة</u> : استعداد الطفل للاستجابة مع المثير ، تبعًا لشدة المثير المطلوب كي يستجيب الطفل .
٣- <u>شدة رد الفعل</u> : شدة استجابة الطفل .
٤- <u>التناغم</u> : النظام الطفل في النوم والإستيقاظ والأكل والتخلص من الفضلات .
٥- <u>التلهي</u> : مدى استجابة الطفل للمثيرات الداخلية أو غير المألوفة لديه ومدى تغيرها لسلوكه .
٦- <u>فترة استمرار الانتباه</u> : طول الوقت الذي يقضيه الطفل في نشاط دون أن يتشتت انتباهه .
رد الفعل تجاه التجديد والتغيير
٧- <u>التقدم والانسحاب</u> : طريقة استجابة الطفل للغرباء والأشياء الغريبة والأوضاع الجديدة .
٨- <u>التكيف</u> : البساطة التي يتقبل بها الطفل للتغيرات في محيطه وأسلوب حياته .
الأسلوب الانفعالي
٩- <u>نوعية المزاج</u> : كمية الأحداث التي يعبر من خلالها الطفل عن ابتهاجه وفرحه وتعاطفه بالمقارنة مع الأحداث أخرى غير المفرحة .

وقد طور (Rowe and Plomin, 1977) مقياس لأبعاد الشخصية يستعمله الوالدان لقياس طباع الأطفال بين سنة وست سنوات . وقد صمم مقياسهما على أساس مقياسين استعملنا في أبحاث سابقة ، ويعرفنا على العوامل التالية الموضحة بأمثلة :

الاجتماعية : يأخذ الطفل وقتًا طويلاً حتى يندمج ويتفاعل مع الغرباء .

الانفعالية : الطفل دائم الضوضاء والبكاء .

النشاط : الطفل على استعداد دائم .

فترة استمرار الانتباه : يستسلم الطفل بسرعة عندما تواجهه الصعوبات .

زد الفعل للطعام : الامتناع من رؤية طعام جديد .

الهدوء : عندما يصاب بخيبة أمل نتيجة موقف غير متوقع يهدأ الطفل بسرعة .

أجرى (Schaffer and Emerson, 1964b) مسحًا على الأمهات العاملات فوجدوا أكثرهن يسهل عليهن تصنيف مواليدهن «محبين للحضن» أم «غير محبين للحضن» . واستخدمن هذه الأوصاف للأطفال « المحبين للحضن » .

• « يعانقك بالمقابل »

• « يلتصق بك »

• « يطوقك »

• « قد يدعني أعانقه لمدة ساعة »

ووصف « غير المحبين للحضن » بمصطلحات مثل :

• « يدبر وجهه إلى الناحية الأخرى ويبدأ بالصراخ للتملص »

• « يدفعك بعيدًا عنه »

• « لا يهدأ وينتحب حتى يُسمح له بالعودة إلى سريريه »

• « يرفس ويلوح بيديه ، وإذا أصبررت سيبدأ بالبكاء »

لقد كان هناك فرق بين مجموعتي الأطفال . فمحبّي الاحتضان مثلاً ينامون بالنهار بمعدل ١١٪ أكثر من النوم عند « غير محبي الاحتضان » ، وكانوا أبطأ في تفوهم الحركي . غير محبي الاحتضان بدءوا بالمشي بعمر ٥٢ أسبوعًا في المتوسط بينما محبي الاحتضان بعمر ٥٥ أسبوعًا . ولهذا فإن المعانقة ليست سمة من سمات العزل ، ولكنها مؤشر إلى أنماط ناضجة من النمو .

الاستقلالية والاعتمادية

ناقشنا في الفصل السابع ظاهرة الرباط العاطفي بين الأم والمولود ، الذي يسبب الرغبة في كلا الطرفين بالتقارب الجسدي . وبالطبع تعد هذه الرغبة أقوى لدى المولود . فبينما نجد لدى الأم أدوار أخرى تلعبها تتناقض مع الرغبة في البقاء بقرب الطفل وإعطائه الحد الأقصى من الاهتمام ، يكون الطفل لديه دور واحد فقط وهو الاعتماد الكامل .

وعند منتصف السنة الثانية وأحياناً قبل أو بعد ذلك تظهر تغييرات واضحة الملامح نحو التأكيد على الذات أو السلبية . فيعترض الطفل على أن يطعمه أحد ويطلب أن يطعم نفسه ويرفض الطعام لسبب غير محدد . فيصرخ إذا أخذ بعيداً عن لعبة محببة إليه من أجل تغيير حفاض . وفي هذه الفترة اكتشفت (جود إنف) أنها الفترة التي يكرر فيها الطفل بشكل مستمر تفجر الغضب .

هناك مظهران من الوعي بالذات : الهوية والتعريف . وتكون الهوية إيجابية وتأكيدية : وتأتي من معرفة من نكون وتنمو من التحقق من أننا متشابهين مع الآخرين . فالذين تعلموا المشي حديثاً وبدأوا يشيرون ويسمون عيونهم وأفواههم وأنوفهم وآذانهم يبدأون الآن بتسمية عيون وفم وأنف وأذن أمهاتهم . أما التعريف فسلبي وتميزي ، ينتج من معرفة الغير ومن التحقق من أننا مختلفين عن غيرنا .

أولى المؤشرات السلبية هي رفض مساعدة الآخرين . وتعد مرحلة السلبية أكثر ظهوراً عند هذه الحالة المبكرة من نمو شخصية الطفل . فهو يرفض روابط الاعتمادية ويحاول المغامرة بالاعتماد على النفس - بدرجة ليست كبيرة بالطبع - ولكن بعيدة كفاية لإعطائه الشعور بالاستقلالية .

تحقيق التوازن بين الاعتمادية والاستقلالية :

أجرى (Beller, 1955,1957a) سلسلة دراسات طلب فيها من مدرسين في الحضانات أن يصنفوا الأطفال على مقاييس لقياس الميول السلوكية التي تتميز بالاعتمادية والاستقلالية . وقد اكتشف أنه مع أن هناك ميولاً تجاه استقلالية محددة للأطفال ، فإن سمي الاعتمادية والاستقلالية ليستا متناقضتين . بمعنى أن الأطفال المستقلين يظهرون بعض

السلوك الاعتمادي ، وبعض الأطفال الاعتماديين يميلون إلى إظهار بعض السلوك الاستقلالي .

ويتمسك بيلر بفكرة أن الاعتمادية والاستقلالية هما جانبين مستقلين من سلوك للأطفال . بمعنى أنه من الممكن أن تفكر في أن الطفل يتعلم أن يعتمد على الآخرين ويتعلم أن يكون مستقلاً في نفس الوقت ويدخل الطفل في صراع انفعالي كبير فيضعف الضغوط العاطفية والضغوط للطفولة المبكرة .

الاعتمادية والاستقلالية في ثقافة هاواي :

تشير بعض الأبحاث عبر - الحضارية إلى أن طبيعة الصراع بين الاعتمادية والاستقلالية يسبب مشاكل للأطفال الذين ينمون في مجتمع مركب وصناعي مثل مجتمعنا والذي يشجع بشدة على الاستقلالية ، ولكنه يتطلب من الفرد أيضاً أن يعرف كيف ومتى يستغل الآخرين في المساعدة والنصح .

وقد قارنت دراسة (Gallimor et al, 1969) سلوك الأطفال ما قبل مرحلة المدرسة (الهوايين والأنجلو أمريكيين). وقد تم إعطائهم لعبة مشكلة « بازل » حلها . وأعطوا توجيهات عن كيفية حلها . وقال الباحثون للأطفال « تقدم والعب بهذه البازل وإذا كنت تريد مساعدتي في حلها اطلب مني ذلك وسوف ألبى طلبك ونلعب سوياً إنها على كل حال لعبة صعبة » .

وقد بدأ أغلب الأطفال بالعمل باهتمام وانتباه لثلاث أو أربع دقائق ، ثم قل نشاطهم التدريجي وتوقف . وظهرت عند هذه النقطة اختلافات بين مجموعتي الأطفال : تبين أن ٩٣٪ من مجموعة الأطفال (الأنجلو أمريكيين) طلبوا المساعدة بشكل عفوي في مقابل ٢٣٪ من مجموعة الهوايين فقط . وأن ٧٧٪ من الذين لم يطلبوا المساعدة من الهوايين بدوا وكأنهم خائفين وغير مرتاحين .

ويرجع هذا السلوك إلى طريقة تعامل أمهات الهوايين مع أطفالهن التي تقيهم من الاعتمادية ، فبعد أن يستطيع الطفل الحركة والكلام تجعله يجد الاعتمادية متعبة . وتعاقب الطفل حين يطلب الانتباه أو المساعدة ، ويجبر على أن يعتمد على نفسه . في البداية

يستجيب الطفل لانسحاب الأم بمزيد من الطلبات وتعاقبه هي أكثر وترفض تلبية طلباته .
وتيسر الأم انتقال الطفل من الاعتمادية إلى الاستقلالية بمكافأة السلوك الاستقلالي ،
ثم تتوقف عن ذلك : حتى يتعلم الطفل أن يكافئ نفسه ولا يعتمد على مكافأة الكبار .
وفي المدرسة لا يستجيب هؤلاء الأطفال لمكافآت المدرسين . وحين يصلوا إلى مرحلة الرشد
لا يهتمون بإنشاء صداقات ويكونوا أقل استقلالية من غيرهم . ويبدون أقل قدرة
لأن ينفقوا بأنفسهم اقتصاديًا وأن ينشئوا نسبة مرتفعة من حالة الرفاهية في ولاية هاواي .

وما يبينه هذا البحث هو صعوبة الاستقلال عند الأطفال حتى عندما لا تشجع
الأمهات السلوك الاعتمادي . وكأن على الطفل أن يتعلم كيف يكون معتمدًا بشكل
صحيح من قبل أن يصبح مستقلًا ، ومن ثم تتدخل مرحلة مبكرة جدًا للاستقلالية - وبدون
مكافأة التقدم نحو هذه الاتجاهات وتتدخل في الإنجاز فيما بعد .

تطور مفهوم الذات للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة

لقد وصفنا كيف أن الطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة يطور درجات من الاستقلالية ،
وذلك عند التحقق من أن الآخرين يختلفون عنه ويشبهونه في نفس الوقت ومن الصعب
القول إلى أي درجة تظهر علاقات أنا - أنت / ملكي - ملكك . ولا نعرف أيضًا هل أتت
تدريجياً أو دفعة واحدة . وربما هي مفهوم يؤثر على إدراك الطفل الداخلي والخارجي
للذات وللبيئة ، مفهوم يزداد أهمية في بعض الأوقات عن غيرها .

«جلس مستر جونز إلى مائدة الإفطار ، بينما كانت ديلسي ١٨ شهراً تتناول الحليب . وهو يأكل
عادة قبل أن تأكل الطفلة ، ولكن ذلك كان يوم الأجازة . لقد جهز « التوست » والقهوة والعصير
والبيض والجريدة كما اعتاد أن يفعل ، ولكن ديلسي التي كانت تطعم نفسها بسرور كبير شعرت فجأة
بالإحباط ، فوضعت ملعقتها جانباً ودفعت الجريدة بكلتا يديها بوجه والدها فأوقعت قهوته والعصير .
لم يعبر مستر جونز عن غضبه فديلسي لم تكن سوى طفلة اهتمت بإفطارها . ثم أراح الوالد كل شيء من
أمام ديلسي يمكنها الوصول إليه ، ووجدتها تنظف المطة حول صحنها » .

في هذا الموقف كان إدراك ديلسي لذاتها فعالاً ، حيث تريد أن تحدد مناطق نفوذها
الشخصي . وكان كل ذلك مزاج استمر للحظة وبعدها بدقائق بدأت تشاهد التلفزيون .

تقييم الذات :

تعرف الذات تبعاً لمجموعة قيم تناسب شخصنا وسلوكنا الخاص . وعادة ما نتوقع أشياء مرضية من أنفسنا ونتوقع أن نتصرف بطرق تعجب الجميع . ونكون دائماً على استعداد للدفاع عن تقييم أنفسنا ونصبح عدائين أو نبدي معالجات دفاعية أخرى عن أنفسنا عندما يهددها شيء ما . فنشرح . موقفنا بالقول « كأني لست الشخص الذي أخطأ » و نمتلك مفهوم ذات إلى الدرجة التي تجعل لدينا ثقة بالنفس أو رضا عن سلوكنا .

في الواقع ، هناك درجات متنوعة من الرضا عن الذات . لا نقيم أنفسنا أحياناً بشكل عال . قد لا نحب أنفسنا أو حتى نكرهها في بعض الأوقات . ولكن على كل حال فإن الذات هي شيء مهم جداً بالنسبة لنا .

ويشارك الآباء والأمهات في تقييم الطفل لذاته . فقد يشعر الطفل في بعض الأوقات أنه غير مرغوب فيه أو غير ملفت للنظر أو ينقصه شيء ، ومن حسن الحظ تكون اتجاهات الآباء والأمهات إيجابية ومدعمة له .

مصادر مفهوم الذات :

مفهوم الطفل عن ذاته هو وعيه بما يعتقد كيف يبدو . أي مفهومه من وما هو ؟

إن الذات هي كائن اجتماعي إلى درجة عالية جداً وهي كما قال عنها هاري ستاك سوليفان (Harry Stack Sullivan, 1947) « انعكاس لثناء الآخرين » . يتعلم الطفل « من هو » من الآراء والاتجاهات وتوقعات الآخرين نحو الفرد ، ولهذا فإنه من الواضح أن للمبالغة في الثناء والمديح أو الذم المتكرر عواقب غير سليمة وأثرها على مفهوم - ذات الطفل وصورة ذاته . ومن ثم إذا ما رأى الوالدان الطفل على أنه بليد أو سيء فلن تكون مفاجأة إذا ما تبين لهما أن الطفل يصدقهما ويتصرف بدرجة تشابه ما يعتقدون . وبالنسبة لأمه قد يكون « عزيزاً » وبالنسبة لطفل الجيران « سيئاً » وبالنسبة لأخته الكبيرة « حشرة » كل ذلك خلال ساعة واحدة . فكيف يمكن لطفل أن يفسر كل هذه الآراء عنه ويطور مفهوم عن « من يكون ؟ » وأنها عملية ذاتية وليست مرتكزة فقط على آراء الآخرين ، ولكن أيضاً على طباعه وتجاربه الماضية والحاضرة .

تأثير جنس الطفل:

في مرحلة ما قبل المدرسة ، وربما في الأشهر الأخيرة من حياة الرضيع ، يصبح لدى الطفل وعيًا عن هويته الجنسية ويبدأ بإظهار السلوك الملائم تبعًا لهذه الهوية . سواء كان مفهوم الذات للذكر أو الأنثى محدد بيولوجيًا أو أنه تعلمه كنتيجة لما فرض عليه من الكبار يحوي هذا المفهوم كثير من التناقض ، وخصوصًا بين علماء النفس السلوكيين في أمريكا الشمالية .



عند دخول الأطفال مرحلة ما قبل الدراسة يصبح لديهم مفهوم - ذات محدد : وكثير من الاتجاهات والقيم التي يستمدونها في شخصياتهم مأخوذة من نماذج يقلدونها ، شعوريًا في اللعب أو الخيال ، ولا شعوريًا أثناء محاولاتهم للتفاعل مع بيئتهم .

تفضل وجهة نظر البيئية ، التي تتطابق مع السلوكيين ، فكرة أن الفروق بين الجنسين في السلوك ومفهوم الذات مكتسبة . وهناك مجموعة أبحاث توضح كيف يمكن للاتجاهات المرتبطة بالجنس أن تكون مكتسبة ، كما أن هناك كثيرًا من الاستعداد والبراهين اليومية التي تدل على ذلك .

ويمكن ملاحظة أن الأهل مثلاً يحاولون تعليم المولود أو الطفل المفاهيم والآراء والتي يعتبرونها ملائمة لجنسه سواء كان ذلك بشكل مباشر أو غير مباشر . في بعض الأحيان يفعلون ذلك بخلق بيئة متناسبة مع جنس الطفل فحمام الفتيات الصغيرات بلون زهري أما بالنسبة للصبيان فيكون لونه أزرق أو أصفر وترتدي الفتيات (فستان) أحمر ، أما الصبيان فيرتدون البنطلون بلون أزرق أو أصفر وكذلك تختار الألعاب حسب جنس الطفل .

وأمل الأهل الذي يتردد بصوت مرتفع أحياناً : « له جسم لاعب كرة قدم » « وابني سيصبح طبيباً » و « هل ترى ذلك الأسود يا له من مهندس رائع » نلاحظ أن هذه الأمنيات لا تُذكر أمام الفتيات غالباً .

فإذا كان التعليم يركز على جعل الأطفال يتبنون مثل هذه الأفكار ، يمكننا القول أن الجنس ينطبع في الطفولة المبكرة . وكثير من الآباء والأمهات يتجاهلون هذا التقليد ، فلا ينتبهون إلى ملائمة الألعاب إلى جنس الطفل فيعطون الشاحنة والعرائس للفتيات وللصبيان على حد سواء . ويلبسون الجنسين نفس الملابس ونفس الألوان . ومع ذلك يبدي الأطفال المنتمون إلى هذه العائلات السلوك المناسب للجنس كما هو موجود لدى الأطفال المنتمين للعائلات أكثر تقليدية في اتجاهاتها .

ويمكن إرجاع الفروق بين الجنسين إلى التعزيز . ولكن الآباء والأمهات الذين يقصدون معاملة الأبناء بنفس الطريقة وجدوا أنفسهم يعاقبون أبناءهم العدوانيون ويساندون بناتهم المهيذبات . وهذا محير ، لأنهم لم يعززوا عدوانية الأبناء بل عاقبوها . فلماذا لا يكونوا متعاونين كالبنت ؟

إجابة المهتمين بنظرية التعلم هي أنه بالرغم من المعاملة السلبية لعدوانية الأطفال الصغار ، تشير تلك المعاملة بطريقة أخرى إلى أنهم يتوقعون العدوانية وقد يكافونهم عليها أيضاً .

دراسة الفروق بين الجنسين من الحيوانات : هل يرجع السلوك المختلف بين الجنسين إلى طريقة معاملة الوالدين لأطفالهم أم إلى أن الآباء والأمهات يستجيبون للاختلاف « الموجود بالفعل » في أطفالهم ؟

أحد طرق حل السؤال هو النظر إلى الأبحاث الأولى. ونفترض أن سلوك القردة لم يتأثر بعد بالثقافة ومواقفها وقيمها ، فإذا وجدنا القردة تبدي أنماط السلوك المرتبط بجنس الكائن شبيهة بتلك التي يظهرها الإنسان فهذا الاكتشاف يقوي الاستنتاج ، بأن هذه الاستجابات ليست مكتسبة ولكنها محددة بيولوجيًا .

إحدى الدراسات التي تمت في هذا المجال أجراها (Mitchell and Brandt, 1970) فلاحظ سلوك الأمهات (لقرد الريزوس) تجاه أطفالهن ، ولاحظ أنهم أكثر معاقبة لأبنائهن وأكثر حماية للقردة الإناث . وأن سلوك الأطفال القردة هو مفتاح للفرقة في المعاملة ، فالأطفال الذكور « الفاعلين » هم الذين يلعبون عادة مع أطفال آخرين لاستكشاف بيئتهم ليركضوا ويقفزوا (ومن ثم يتركون الأم) ويخيفون أطفالاً آخرين بينما القردة الإناث دائماً مراقبات ويلعبن دوراً مسالماً .

وجهة نظر أمومية للاختلاف بين سلوك الجنسين : بينت بعض المعلومات التي جمعها مشروع القبول للمدارس في بلتي مور أن أمهات الفتيات وأمهات الصبيان يختلفن في إدراكهن للسلوك الخاص بالأطفال . ويوضح الجدول (١٠-٢) الأسئلة التي طرحها الباحثون والإجابات المعطاة من أكثر من خمسمائة أم لأطفال بعمر ٤ أو ٥ سنوات .

ومع أن كل العائلات كانت من طبقة دنيا أو داخل الأحياء الشعبية ، فإن الاختلافات التي ظهرت بين الجنسين تشابه المسح الذي تم على أمهات يعشن في بيئة من الطبقة الوسطى . وهناك بعض الشكوك على أية حال عن الثقة في جدية الملاحظات : فقد أخبرتنا الأمهات أن البنات حتى في مرحلة ما قبل الدراسة ، أكثر نضجاً واجتماعية وتعاوناً ، والصبيان أقل منهن في هذه المجالات .

الفروق بين الجنسين والتعلم الاجتماعي : لقد ذكرنا سابقاً مشاكل الصبيان الصغار حيث يستمرون في إظهار العدوانية والسلوك غير السوي ، حتى عندما لا يدعهم الوالدين . بل بكل تأكيد يحاولون إطفائه .

في مراجعة للأبحاث الخاصة بالتنشئة الاجتماعية للأطفال ، استنتجت الينور ماكوبي أن الأطفال يظهرون أولاً سلوكاً غمطياً تبعاً لجنسهم ثم يقلدون الكبار من نفس الجنس . وأن الأطفال يعرفون جنسهم - ذكر أو أنثى - قبل اختيار المثل الأعلى الذي سيقلدونه .

أما التفسير الوحيد المتبقي فهو التفسير البيولوجي . فالعوامل البيولوجية قد تجعل الطفل يبدأ بنوع من السلوك المناسب لجنسه ، ولكن التفسير البيولوجي ليس التفسير الوحيد .

وقد اقترحت ماكوبي أن الأطفال يحتمل أن يطوروا مجموعة من المفاهيم أو الأحكام ، التي تتعلق بالسلوك الملائم لكل جنس ، وهذه الأحكام نابعة أساساً من المعلومات المتوافرة عند الأطفال : كما يرون الآخرين يفعلون ، التعميمات التي يسمعوها : (يا أولاد لا تصرخوا) أو (أيها الفتيات الصغيرات لا توسخن ثيابكن) وعندما يرون الكبار يتصرفون بطريقة مختلفة عن أحكامهم ، فإنهم يتجاهلون هذا السلوك كشيء غريب أو مخرج .

جدول (١٠-٢) اختلاف في إجابات الأمهات لأطفال بعمر ٤ و ٥ سنوات لأسئلة المقابلة ، تبعاً لجنس الطفل .

إجابات الأمهات

الأسئلة	البنات	الصبيان
هل يحضر الطفل معه كتب من المكتبة ؟	نعم	صغير جداً
هل هناك كتب أو مجلات في البيت (الأمهات تسمي الكتب)؟	غالباً جداً	قليل جداً
ما هو الشيء المفضل من برامج التلفزيون لدى الطفل؟	برامج الأطفال	الرسم المتحركة
هل يحب الطفل الاستماع إلى الراديو؟	نعم	كلا
هل للطفل أصدقاء كثيرون ؟	نعم	كلا
هل يقرم الطفل ببعض الواجبات والمشاور ل قضاء حاجة؟	نعم	كلا
هل يوافق الطفل على وضع ثيابه وألعابه بطاعة في المكان المناسب؟	نعم	كلا
هي يأتي سريعاً عندما تنادى عليه؟	في الغالب	أحياناً أو كلا
هل يطلب أن تأخذه معك عند الخروج؟	غالباً	أحياناً
هل يحتاج لأن يعاقب؟	نادرًا	غالباً أو أحياناً
هل حدث أن لمس نفسه في أجزائه الخاصة علانية؟	كلا	نعم
هل يتهته الطفل ؟	كلا	نعم
هل يصبح الطفل شرساً أو غير قابل للسيطرة عندما يلعب مع الأصدقاء؟	كلا	نعم

لقد لاحظنا ميل الأطفال لتطوير قوانين تنظم سلوكهم في سياق آخر : وتعلم اللغة . في الفصل السادس ذكرنا ملاحظة عن فكرة شومسكي ولينبرج أن الأطفال منظمين بيولوجيًا لتعميم طرق للكلام متوافقة مع اللغة الدارجة للأهل . ويفعلون ذلك بوضع قواعد للغة ، والتي تكون مبسطة جدًا في مراحلها البدائية . وترتكز هذه الأحكام على التعميمات المأخوذة من اللغة التي يسمعونها حولهم .

يبدو أن تطور التمييز الجنسي يسير عبر خطوات مشابهة . ويعمل كمرشد للميول الطبيعية ، فالأطفال يحددون جنسهم ويتكرونها مجموعات من القوانين التي تخدم كدليل : (وبما أنني صبي سوف أبقى مع الصبيان الآخرين في الخارج في ساحة اللعب وأفعل ما يفعلون) أو (بما أنني فتاة سأبقى مع الفتيات في الداخل وأفعل ما يفعلن) كل من تعلم اللغة والتمييز الجنسي هي أبعاد للتنشئة الاجتماعية ، ولهذا من المفترض أن يعمل كل طفل حسب طريقته خلال العملية بتطوير قوانين التي يتبعها كدليل ثابت .

سنشير فيما يلي إلى دراستين من بين عدة دراسات تمت حديثًا حاولت الأولى تحديد البدايات المبكرة للتمييز الجنسي . وأظهرت الثانية جمود قواعد التمييز الجنسي بمجرد أن يحدد الطفل جنسه .

وفي الدراسة الأولى تم ملاحظة الأطفال من الجنسين بعمر ٢٠ شهرًا داخل بيوتهم ، ويقدم لكل طفل ثلاث ألعاب مناسبة للذكور (شاكوش - سيارة - مسدس) وثلاث ألعاب مناسبة للإناث (إسورة - عروسة - مكواة) وقد سجل لكل واحد منهم عدد المرات التي لعبوا فيها بكل من اللعب المناسبة للذكور والإناث ، ثم سجلوا إذا ما كان الطفل يقلد هذا السلوك الظاهر .

وقد أشارت النتائج في جلسة اللعب الحرة ، أن الأطفال فضلوا اللعب بالألعاب المناسبة - لجنسهم . فقلد الصبيان الألعاب المناسبة للذكور ، بينما قلدت الإناث السلوك المرتبط بالألعاب الإناث .

ولاحظ كل من (Harper and Sanders, 1975) أنماط اللعب في الحضانات لمدة سنتين ، وتوصلا إلى أن الأولاد بذلوا وقتًا أطول خارج البيت يلعبون بالرمل فوق الجرافة ، بينما بذلت الفتيات وقتًا أطول داخل البيوت بالأشغال اليدوية وبألعاب المطبخ ، حتى إذا كان أفراد الأسرة يتبنون للحركة النسائية ويهتمون بالمساواة ويشجعون الفتيات باللعب خارج المنزل ، كما تبين أن الشيايب لست هي العامل أيضًا . فالفتيات اللاتي يرتدين البنطلون الجينز لم يبذلن وقتًا أطول في اللعب بالرمل من الفتيات اللاتي يلبسن الفساتين . ولا يمكن لأي من الجدلين السابقين أن يفسرا إن كان الاختلاف في سلوك الجنسين يرجع إلى عوامل بيولوجية أو إلى تأثيرات بيئية ، والإنسان كما لاحظنا سابقًا هو أكثر الكائنات مرونة . يمكنه تعلم تشكيلة متنوعة من نماذج السلوك . والحقيقة أن التنميط الجنسي للسلوك يختلف من ثقافة لأخرى ، خصوصًا بين السكان الأكثر بدائية من العالم ، كما بينت مارجریت ميد في دراسة أنثروبولوجية عن العادات وشخصيات سكان القبائل في غينيا الجديدة .

وهناك اختلافات عبر ثقافية في التنميط الجنسي . وهناك بعض الميول السلوكية والتي من المحتمل أن تكون مورثة (تأثيرات بيولوجية) . وأكثر هذه الميول انتشارًا هي ميول الذكور لأن يكونوا عدوانيين أكثر من الإناث ، وحتى ميد اكتشفت أنه بالرغم من أن السلوك البينشخصي عند الرجال في القبائل البدائية يتسم بالتقبل والتدعيم والرحمة، لا يزال الرجال هم الذين يعلنون الحرب ضد قبائل أخرى ، ولهذا فإن الميل لا يعني أن الأطفال الذكور محكوم عليهم مصيريًا أن يكونوا عدائين .

وكما أشار ماكوبي (Maccoby, 1973) فإن الاختلافات البيولوجية بين الجنسين لا تعني أن الصبيان عندهم عدائية حتى وإن لم يصلوا إليها : بل عندهم استعداد أكبر لتعلمها . ومن المهم أن يكون السلوك العدائي لكلا الجنسين خاضعًا للتعديل والتحسين .

ملخص الفصل العاشر

انفعالات الأطفال الصغار غير مستقرة ، فالأطفال لديهم ميل إلى القيام بردود فعل بطريقة قوية للخبرات المحبطة أو للمكافأة ، والانفعال كلمة صعبة التعريف . تتميز الانفعالات الإيجابية بالقيام بالسلوك ، والخوف والقلق ، والهروب والتجنب .

تأخذ انفعالات حديثي الولادة شكل الإثارة العممة ، فبالرغم من أن البكاء يشير إلى الجوع ، فقد يشير أيضًا إلى الغضب والألم . وتظهر الابتسامة في نهاية الشهر الأول وتصل إلى قمته في الشهر الخامس أو السادس ، ويظهر الضحك حينما يكون الطفل في الشهر الرابع إلى السادس .

ويبدو القلق على شكل تجمّع عند رؤية الطفل للغرباء ويظهر في منتصف السنة الأولى من عمر الطفل . وبعد أشهر قليلة يعبر الطفل عن قلقه عندما ينفصل عن القائم برعايته ، وفي دراسة طويلة عن الأطفال الذكور الذين يكون كثيرًا خلال فترات للطفولة المبكرة يميلون للحذر في المواقف الغريبة عليهم . بينما الذين لا يكون أقل توترًا وأقل خجلًا .

أما الفتيات فلا يظهرن هذه الاستمرارية مع الوقت . وهناك دراسة سابقة كشفت أن خوف الأطفال كان قويًا عندما كانوا بعمر سنتين ثم بدأ يقل بعد ذلك ، وعادة ما يسجل الأطفال نسبة عالية من الخوف عندما يسجلون درجات عالية على اختبارات الذكاء . ويظهر الخوف أكثر عند بداية المشي . ويصعب تحديد مصدر القلق مقارنة بمصدر الخوف ، ويكون القلق أقل شدة من الخوف . وفي تجربة تعرض فيها الأطفال لمواقف باعثة للقلق مال الأطفال إلى البقاء بقرب أمهاتهم أو لامرأة راشدة إذا كانت الأم غير موجودة .

وتظهر تخیيلات العنف لدى الأطفال ، وفي مسح قامت به إحدى الدراسات توصل إلى أن ثلاثة أرباع الأطفال بين عمر سنتين وخمس سنوات تروي قصصًا ذات أحداث عنيفة . وبينت إحدى الدراسات أن هناك علاقة سببية بين عقوبة الأهل والروايات العنيفة في أثناء اللعب بالعرائس ، ومعظم الأبحاث الخاصة بانفعالات الأطفال ما قبل مرحلة المدرسة تهتم بالغضب والعدوانية ، ولا تهتم بالقلق والخوف وبالانفعالات الإيجابية .

وقد أظهر المسح الكلاسيكي الذي قامت به (جود إنف) أن استجابات الغضب تصل إلى حدها الأعلى خلال السنة الثانية من العمر ، ثم تبدأ بالانحدار بعد ذلك ، والانحدار ملحوظ أكثر بالنسبة للإناث . ويعتبر الإحباط الناتج عن العلاقات البينشخصية - خاصة الصراعات مع السلطة - سبب أساسي للغضب . فيؤدي الإحباط إلى الغضب في هذه المرحلة ، وكذلك إلى الأعمال العنيفة أيضًا . وقد أكدت الأبحاث نظرية (جود إنف) أن الإحباط يؤدي دائمًا إلى العدوانية بشكل جزئي .

إلا أن إحدى الدراسات لم تؤكد هذا الكلام وتوصلت إلى أن الإحباط قد يؤدي إلى سلوك غير ناضج وإلى الانسحاب . وتعتبر العدوانية لدى سكان أمريكا الشمالية مسموح بها في ثقافتهم أكثر من غيرها من الثقافات . ويرى المهتمون بنظرية التعلم الاجتماعي أن سلوك العدوان للطفل يزداد عند ملاحظة آخرين معتدين . كما أن حصول القدوة على إثابة لسلوكه العدواني يجعل الطفل يقلد سلوكه العدواني ولم تهتم الأبحاث بدراسة انفعالات الخوف والغضب . وقد لاحظت لوبا أن طفلها عند سن ستة أشهر بدءًا يتسمان ويضحكان عند دغدغتهما . وبنهاية السنة الأولى أصبحا يضحكان عند رؤية أي إصبع يتحرك استعدادًا للدغدة ، وأثبتت بعض الأبحاث العلاقة بين الضحك والوضع الاجتماعي والنشاط الجسماني . فكلما كان الطفل أكبر كلما كان اشتراكه أفضل في الابتهاج وتصبح الدغدة أمرًا مرغوبًا أكثر من المعانقة ، وقد يكون الضحك مفيدًا بشكل عام لأنه يحل صراعات عاطفية كثيرة ، وفي نفس الوقت يؤدي حاجات اجتماعية كثيرة . ويظهر الضحك في المواقف الاجتماعية ويثيره الدغدة وغيرها من الألعاب .

يعطي التعلق في الطفولة مجالًا لحديثي المشي لتأكيد الذات أو حتى للسلبية . إن السلبية تعني طريقة للتعبير عن الاختلاف عن الآخرين ، بينما التعرف على التشابه يجعل حدوث التوحد ممكنًا . إن الاستقلال مقابل الشك والخجل . هو الصراع القائم أثناء مرحلة المشي تبعًا لاريكسون . وخلال مرحلة ما قبل المدرسة يدور الصراع حول المبادأة مقابل الإحساس بالذنب . وقد توصل بيلر إلى أن الاعتماد في الأطفال ليس ضد الاستقلالية ، وإن التوازن مطلوب . وقد أشارت الأبحاث التي أجريت على سكان هاواي والأنجلو أميركان أن الأطفال يجب أن يتعلموا كيف يكونون معتمدين بشكل لائق من قبل أن يصلوا إلى الاستقلالية .

يمكن شرح مفهوم الذات للمتدرجين في المشي من خلال تقييم وتعزيز الإحساس بالذات لدى الطفل. وقد لاحظ (هاري سوليفان) أن الذات مكونة من انعكاس للمديح من قبل الآخرين. وأن الأطفال الصغار يطورون وعياً عن هويتهم الجنسية في مرحلة مبكرة جداً، وذلك عندما يبدأون بإظهار نماذج السلوك التي تلائم جنسهم. وأما وجهة نظر البيثيين والتي تدعمها خبراتنا اليومية، فترى أن تلك الاختلافات السلوكية متعلمة من الأهل.

ولكن الأطفال يظهرون (السلوك، النوع، الجنس) حتى ولو كان الأهل غير تقليديين وعيل الأطفال الصبيان لأن يكونوا أكثر عدوانية من البنات بالرغم من عدم تدعيم عدوانيتهم. وأثبت البحث حول (القرود) أن الاختلاف في تعامل الأهل مع الجنسين قد يكون نتيجة وليس سبباً لسمات محددة للجنس، و(القرود) الأم أكثر معاقبة للأطفال الذكور وأكثر حماية للإناث منهم. والأطفال الذكور عدوانيين أكثر من الإناث وهن يندجن بالسلوك الاجتماعي الداعم. وهذه الفكرة عن كون الذكور أكثر عدوانية تعد فكرة موروثة. ومتطابقة مع إحصاء عن الأمهات التي تقطن وسط المدن (الأحياء الشعبية) والذي يتبين أن أطفالهن من الذكور ما قبل سن الدراسة هم أكثر نشاطاً. وأن عدم الطاعة وعدم التعاون تظهر عندهم أكثر من البنات من نفس العمر.

وكانت وجهة نظر (ماكوبي) عن الجنس قادتها إلى استنتاج « أن الأطفال يُنمون أولاً التمييز الجنسي، وبعد ذلك يقلدون الأشخاص القدوة من نفس الجنس ». ومن المحتمل أن يكون التمييز الجنسي محدداً بيولوجياً على الأقل في مراحله الأولى. ولكن ما وراء ذلك يضع الأطفال مجموعة من القواعد التي تمكنهم التصرف الملائم تبعاً لجنسهم (ذكر أم أنثى) وهذا التبسيط يمكنهم من تعلم اللغة الأم. وأثبتت الدراسات أن نوع الجنس يظهر في السلوك حتى أثناء فترة الطفولة ويختلف التمييز الجنسي من ثقافة لأخرى وخصوصاً ضمن المجتمعات البدائية، وهكذا يتبين أن السلوك الإنساني مرن. وتشير (ماكوبي) إلى أن الصبيان ليسوا أكثر عدوانية لأسباب بيولوجية ولكنهم أكثر استعداداً ليتعلموا السلوك العدواني من البنات. ومع ذلك يمكن تعديل سلوك كلا الجنسين.



البيئة الاجتماعية :

الوالدان والأخوة والأقران

« لا تظهر قيمة الزواج في أن الراشدين يُنتجون أطفالاً ، ولكن في أن الأطفال يُنتجون راشدين »

(Peter De Vries, 1954)

مع أن الانتباه إلى أن القائمين بالرعاية المفرطين أو الممسكين لها له تأثيرات اجتماعية ، إلا أن الأطفال حتى في الشهور الأولى يدركون أن تلك العناية مريحة أو مزعجة ، ومع الوقت يتدربون على المشي ، ويقدرّون على المشاركة في التواصل مع العائلة . وتصبح المعاني الاجتماعية لسلوك الآخرين مهمة جدًا بالنسبة لهم وغالبًا ما تكون أكثر دلالة من المعنى الاجتماعي لذلك السلوك .

العائلة كبيئة اجتماعية

إن تفاعل الطفل مع القائمين برعايته يُمكنه من إشباع حاجاته الأساسية من أجل البقاء الحماية والحب ، ولكنه يحتاج إلى أكثر من هذا الحد الأدنى للنمو والتطور الطبيعي ، والعامل الإضافي الذي يمكن للعائلة أن تعطيه هو ما يمكن تسميته الإحساس بالأمن ، وهو الإحساس بأن الفرد يمكنه الاعتماد على الآخر . وقد شعر إريكسون (Erikson, 1963) بأهمية هذا الإحساس وأطلق عليه الثقة فوضعها في موقع متقدم من المراحل النفسية .

بناء العائلة :

تعتمد مواصفات العائلة التي تمكنها من إرضاء الحاجة إلى الأمن على بنائها . ويعود البناء بهذا المعنى إلى استقرار العلاقة الاجتماعية . وفي المجموعة ذات البناء الكبير يعرف الأعضاء أدوارهم ، كما يعرفون ماذا يفعلون مع الآخرين في المواقف المختلفة وماذا يتوقعون من الآخرين . ويتطلب البناء أيضًا نوعًا من التركيبة الهرمية للسلطة ، حيث يستطيع الأشخاص على القمة تحديد الأدوار وتسجيل المخالفات على الأعضاء الذين لا يتصرفون بشكل لائق . وتعتبر السلطة التقليدية العائلية التي يمثل فيها الأب السلطة العليا والأم السلطة الثانية ، مثالًا واضحًا لبناء عالي التصميم في مجتمع تضعف فيه سلطة الوالدين ويصبح البناء العائلي أقل تماسكًا .

والبناء العائلي مثل الأشكال الاجتماعية الأخرى حساس جدًا للاتجاهات الاجتماعية النفسية خارج العائلة . ويمكن للمجتمع من ناحية أخرى أن يكون داعمًا للبناء العائلي وكذلك يمكنه إضعاف محاولات الوالدين لوضع هذا البناء بشكله الصحيح . ومن الصعب أن يضع الوالدين درجة عالية من البناء في الوضع المدينة أكثر منه في الريف .

تؤدي المهمات المتراكمة والتي يجب أن تُنجز في الريف بواسطة كل أعضاء العائلة إلى بناء اجتماعي متماسك ، ولكنها تؤدي إلى بناء اجتماعي أقل تماسكًا في المجتمع خارج العائلة حيث تقل المهمات ، ونتيجة لذلك يوجه اهتمام أفراد الأسرة بعيدًا عن إنجاز الأدوار العائلية .

ومن المحتمل أن تكون عائلة اليوم أقل بناءً من عائلات الجيل السابق . والمدينة هي سبب التغير كما إن للوالدين درجة أعلى من التعليم ، وأكثر من ذلك يسود هذه الأيام تفكك كل أنواع الجماعات بما فيها العائلة .

العوامل البيئية :

إن الظروف الطبيعية التي تسود في بيت ما هي إلا مظهر من مظاهر البيئة ، فهناك فرق كبير بين أن يكون البيت نظيفًا صحيًا أو أن يكون مليئًا بالغبار والقاذورات والصحون القذرة والثيراب المتسخة الرثة .

وتبدو هذه الملاحظة واضحة في دراسة على تلاميذ الصف الخامس من مناطق السود في قلب (هارلم) ، وهي منطقة تعاني من ضائقة اقتصادية في قلب مدينة (نيويورك) ، وتبين أن نصف الأطفال يحصلون على درجات فوق المتوسط في الامتحانات بالقراءة والرياضيات . والنصف الآخر يحصلون على درجات أقل بكثير من المتوسط . ويزور المشتغلون في الشئون الاجتماعية من السود بيوت الأطفال ويقومون بسؤال الأهل فيكتشفون أن الأولاد الناجحين بيثهم نظيفاً ومرتباً ، والناجحون يعيشون بطريقة أكثر نظاماً من أولئك الذين لم يحققوا درجات كافية فهم مثلاً : يقومون ببعض شؤون المنزل وتعتبر وجبة العشاء أهم الوجبات بالنسبة لهم ولم تكن وجبة خفيفة أو عابرة ، وعدد أفراد الأسرة أقل عادة (Greenberg & Davidson, 1972) .

وقد لاحظنا أن للإثارة تأثير مفيد على النمو المعرفي لدى الأطفال ولكن درجة النظام أو البناء في حياة الأطفال مهمة أيضاً ، فبعض البيوت غنية بالثيرات فالثير يُفرض على الطفل فيوجه إليه مناقشة واهتمام وعناق ولعب بشكل منظم فيكون لهذه الثيرات تأثير على المظهر الأكثر نضجاً للسلوك وهناك بعض البيوت كثير من الثيرات غير الظاهرة ولكن لا تتركز على الطفل مباشرة أو حاجاته : فالتليفزيون يثبت لمدة ١٦ ساعة متواصلة وأكثر ما يكون ذلك في النهار وينشغل الكبار بالحديث بصوت عال أو بالشجار ، وحركة المواصلات قد تُسمع الضجة داخل البيت في المناطق الصناعية القريبة ، وهذا التعرض الشديد للثيرات يؤدي إلى إرباك الجوانب المعرفية لدى الطفل فلا ينمو نمواً فعالاً .

ممارسات تربية الطفل :

بالرغم من أن هناك زيادة في كمية الأبحاث التي أجريت على بيئة الطفل أي البيئة البيتية للطفل فإن النقطة الهامة والتي لاقت اهتماماً كبيراً من الباحثين هي تفاعله مع القائمين برعايته ، وتعتبر دراسات (Diana, 1967) واحدة من الدراسات المهمة التي تبين العلاقة المميزة بين شخصية الأطفال وتربية الأطفال . وفي بداية مشروعها قامت ديانا بعمل مكثف من أجل دراسة ارتباط سلوك ثلاث مجموعات من أطفال الطبقة المتوسطة ، بطريقة تربية الوالدين للطفل .

أجرت ديانا دراستها على ٣٢ طفلاً مختارين من مجموعة أكبر من ١١٠ أطفال تتراوح أعمارهم بين ٣ و ٤ سنوات موضوعين في حضانة في مركز دراسة الطفل التابع لمعهد التطور الإنساني في جامعة (كاليفورنيا) في (بيركلي) ، وتم تقييم هؤلاء الأطفال على خمسة أبعاد شخصية وتشمل : السيطرة الذاتية واستدراج أو تجنب الآخرين والثقة بالنفس والمزاج الشخصي والميل للبقاء على علاقة إيجابية مع الأطفال الآخرين ، وقد رتب الأطفال حسب هذه الخمسة أبعاد ثم فرز الأطفال الذين كانت درجاتهم عالية أو منخفضة من خلال اختبار موقفي يقيم الاستجابة للنجاح أو الفشل في حل المشكلات . وتبقى ٣٢ طفل بعد هذا الفرز وقسم هؤلاء الأطفال إلى ثلاثة مجموعات (الجدول ١-١١) :

• النموذج الأول : ويتكون من ١٣ طفلاً سجلوا على أساس مزاج مرتفع (إتكالية ذاتية) (مبادر) (مسيطر ذاتياً) .

• النموذج الثاني : يتكون من ١١ طفلاً وصُنّفوا على أساس انخفاض التآلف مع الغرباء والمزاج ، ولم يحصلوا على درجات مرتفعة في القدرة على استدراج الآخرين .

• النموذج الثالث : ومكون من ٨ أطفال والذين صُنّفوا على أساس انخفاض الدرجة على الاعتماد على الذات ، السيطرة الذاتية والقدرة على استدراج أو تجنب الآخرين .

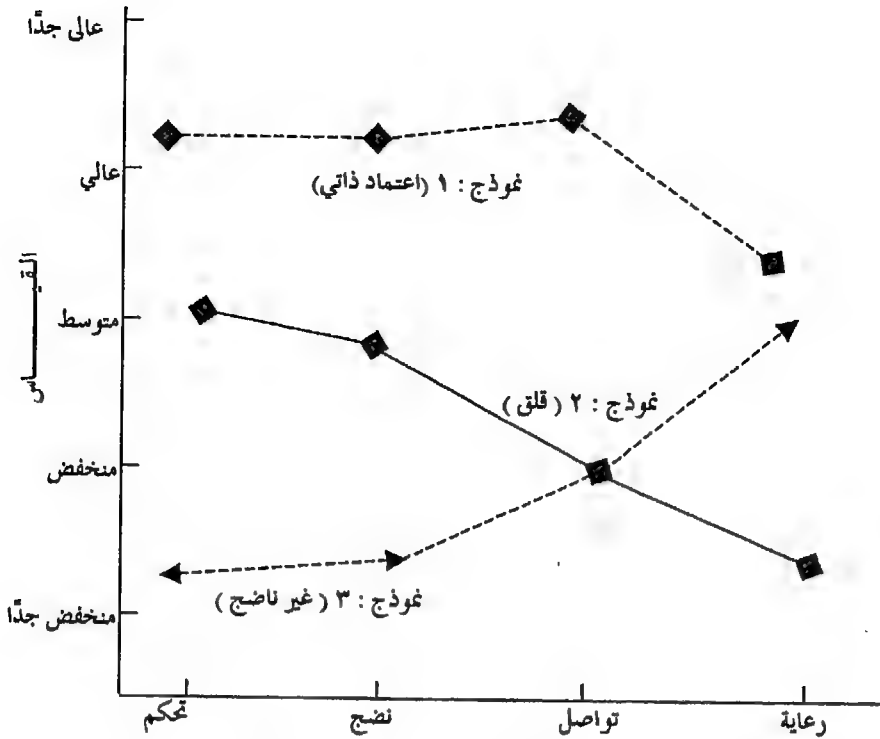
تم الإشراف على تقييم الوالدين لأطفالهم عن طريق زيارتين منفصلتين ، الزيارة الأولى لقياس سلوك الوالدين قبل الغذاء مباشرة حيث يكون المنزل في درجة ما من التوتر اختبرت الزيارة الثانية من قبل الأم بعد ذلك .

أخذت المجموعة الثانية للقياسات من ملاحظة الأم والطفل معاً في تعاملهما معاً . وتم تحليل المواد المجمعة من خلال هذه الملاحظات وكانت النتائج المأخوذة تحت أربعة بنود رئيسية : قدرة الوالدين على التحكم في الطفل ومتطلبات النضج والتواصل والقدرة على الرعاية . ويلخص الشكل (١-١١) العلاقة بين هذه المتغيرات والنماذج الثلاثة من سلوك الأطفال . ويشير مصطلح التحكم الوالدي في الرسم إلى أن الوالدين لديهما سلطة على الطفل فيستخدمان التعزيز حتى يطيعهما . أما متطلبات النضج الوالدي فيعني أن الوالدين يحترمان قرارات الطفل ويشجعاه على الاستقلالية ويدخلاه في تدريب على الاستقلالية في

مواقف مختلفة . أما التواصل بين الوالد والطفل فيظهر حين يشجع الوالدان الحوار وتعنى الرعاية الوالدية تدعيم وإرضاء الطفل باستخدام التعزيز الإيجابي .

الجدول (١-١) الميول السلوكية مصنفة لثلاثة مجموعات من الحضانات
مختارين على أساس الاختلافات الشخصية (Baumrind 1967)

النمط (١)	النمط (٢)	النمط (٣)
(الطفل المعتمد على ذاته والمتحكم في ذاته والمهذب)	(الطفل القلق والذي لا يرتاح والحزين)	(الطفل غير الناضج)
الثقة	التراجع عن الموقف بتحمل عبء جسماني	متهور
يقبل اللوم	يتصرف بنضج كبير نسبة لعمره	يتعب في المدرسة * .
يتحمل الضغوط	لا يستمتع في (الحضانة)	قدير (في اعتقاده) * .
يعطي أهمية كبيرة للعب والعمل	يعاني من صعوبة إقامة علاقة مع الكبار عدا أمه	يتوجس خيفة (مرتاب) * .
يتبع إجراءات محددة في العمل	لا يأسف على خطأ ارتكبه	يصبح طفوليًا أكثر أو عدوانيًا عندما يؤذى * .
يساعد أطفال آخرين على التأقلم	يشتر أو يبلغ عن الأطفال الآخرين	سريع الغضب * .
يندمج في مشاركة الأطفال	مخادع	يستغل الاعتمادية * .
	لا يحتاج لعدم الاحترام تجاه البالغين	يكي بسهولة * .
	(بالإضافة إلى السمات المشار إليها بالعلامة * عند نمط (٣)	يضع أهداف سهلة لنفسه * .



الشكل (١-١١) مقياس لأربعة نماذج من سلوك الوالدين مرتبطة مع ثلاثة أنماط من شخصية الطفل .

النموذج (١) (الاعتماد الذاتي والسيطرة الذاتية والسبيل الموجه) .

النموذج (٢) (القلق ، وعدم الاستقرار وعدم الانتماء) والنموذج (٣) (الغير ناضج) (Diana, 1967) .

وحسب الشكل (١-١١) يميل آباء وأمهات الأطفال في (نموذج ١) إلى تحديد قيمة عالية لتغيرات السلوك الأربعة. والوالدين للأطفال القلقين (نموذج ٢) حصلوا على تقدير منخفض على ضبط الذات ومتطلبات النضج ، والتواصل أقل وغير مدعمين كفاية ويتواصل الوالدان مع الأطفال غير الناضجين بدرجة أقل ولكنهم أظهروا قدرًا من الدعم والرعاية (نموذج ٣) .

توصلت نتائج ديانا إلى أن أفضل الأطفال حصلوا على التحكم الشديد والحب ، وهم الذين توقع والداهم سلوكًا ناضجًا اندماجيًا تواصل جيد من أجل جعل هذه الحقيقة واضحة . وأكثر من هذا فإن الطفل غير الناضج الذي يمثل (الولد الفاسد) يحصل على سيطرة أقل لإظهار السلوك الناضج وعلى العكس بالنسبة للحسن العام ، ومع ذلك فإن الطفل من النموذج ٢ يحصل فقط على قدر متوسط من الاهتمام عل شكل رعاية وعاطفة

داعمة . والطفل القلق الذي يحصل على درجة معتدلة من المراقبة هو في حاجة إلى النضج وأهله على أية حال متواجدين معه قليلاً وليسوا داعمين له .

وبعد ذلك توصلت (Diana, 1971 b) في مسح أشمل لأطفال من حضانة في (بيركلي) بكاليفورنيا . بدراسة جوانب أخرى من العلاقات بين سلوك الوالدين وسمات الأطفال الشخصية . وفي العموم تطابقت نتائجها مع دراستها سنة ١٩٦٧ وأحد الأبعاد التي درستها هي الاستقلالية أي ميل الطفل للتصرف بطريقة غير غمطية ولكن بطريقة متفردة بالنسبة لشخصيته مما جعلها مركزة على التساؤل وتقليد البالغين . وبرغم أن علماء النفس قد رأوا من قبل أن التحكم الوالدي يؤدي إلى عدم استقلالية الطفل وإلى السلبية والاعتمادية الزائدة فإن ديانا قد وجدت أن الأطفال لا يتأثرون بسهولة بضغط الآباء والأمهات عليهم .

يشكل الأهل المتسلطون سلوك الطفل حسب مقاييس ثابتة من السلوك . وتعتبر الطاعة بالنسبة لهم مقياساً محدداً بما فيه المعاقبة الجسدية المتكررة من أجل منع الانحراف ، ولا يشجع الوالدان المتسلطان الحوار مع الطفل بل يصرون على أن الطفل عليه أن يقبل الأوامر فقط .

ويوجه الأهل المتحكمون الطفل بطريقة معقولة وموجهة نحو هدف أكثر من المظهر الشكلي من السلوك . ويثبت الحوار اللفظي مع الطفل معقولة سياسة الأهل ومتطلباتهم ومع احتمال ممارسة تحكم حازم عندما لا يصل الوالدين والطفل إلى توافق ، فإن الطفل لا يهملش بواسطة التعليمات . ويبدى الأهل احتراماً للذات ولكنهم أيضاً يحترمون أبناءهم بطريقتهم الخاصة يتصرف الآباء والأمهات بطريقة عدم العقاب بل التوجيه مع الطرق التأكيدية مع مراعاة دوافع الطفل ، ويستشير هؤلاء الأهل أطفالهم في القرارات العائلية ويوضحون بعض المتطلبات للمسؤولية من أجل المحافظة على الشؤون المنزلية . ويتجنب الأهل أن يكونوا قدوة لتشكيل سلوك الأطفال يستعملها الطفل كيف يشاء . ومطلوب من هذا الطفل أن يحدد النظم الملائمة له .

وأوضحت أبحاث ديانا أن الأطفال لأهل متحكمين قد خرجوا بنتيجة أفضل من الأهل المتسلطين ، ويهدف التسامحون لأن يكونوا أكثر صداقة وتعاوناً في توجهاتهم وأكثر إنجازاً من الأطفال الآخرين وتبدى الفتيات أيضاً ميلاً إلى الاستقلالية .



الآباء والأمهات الذين يتبعون نظام السيطرة الصارمة ولا يخافون من فرض متطلبات معقولة على أطفالهم أكثر مساعدة لهم لاكتساب النضج عند الوالدين الذين يتساهلون بإفراط أو الآباء والأمهات المتسلطين .

وهذا ما قاد ديانا إلى استنتاج أن الآباء والأمهات ييسرون للأبناء السلوك المسؤول اجتماعيًا وهم أنفسهم يتعاملون بطرق مسؤولة تجاه أبنائهم . وبإمكان الأهل الظهور بمظهر النماذج القوية إذا لم يلغوا السبل باتجاه أطفالهم وهو ما يحدث مع الأهل المتحكمين . اكتشفت ديانا أبعاد السلوك غير المتوافق الذي يرفضه الآباء والأمهات ، وأظهرت أن الأهل المتحكمين يميلون لأن يكون صبيانهم أكثر استقلالية .

تأثير ممارسات واتجاهات المربين

تعتبر الدراسات التي شرحناها للتو مهمة لأن ديانا قد حاولت - من خلال الزيارات المنزلية - وقت العشاء من تقييم الجو العام للعائلة وتأثيره على الطفل . وقد لوحظ تأثير الأب كعضو مؤثر في العائلة ليس فقط وقت العشاء ولكن أيضًا أثناء مقابلات الآباء .

ومع أن بعض الدراسات الأخرى عن اتجاهات الوالدين وسلوكهم قد اهتمت بشرح التفاعل بين الأطفال وآبائهم وأمهاتهم فإن جميع هذه الدراسات تركز على الأم . فالأم هي التي تعني الاتصال الحميم مع الطفل وهي التي تتعامل دائمًا مع الباحثين والأكثر تشوقًا للتعاون معهم .

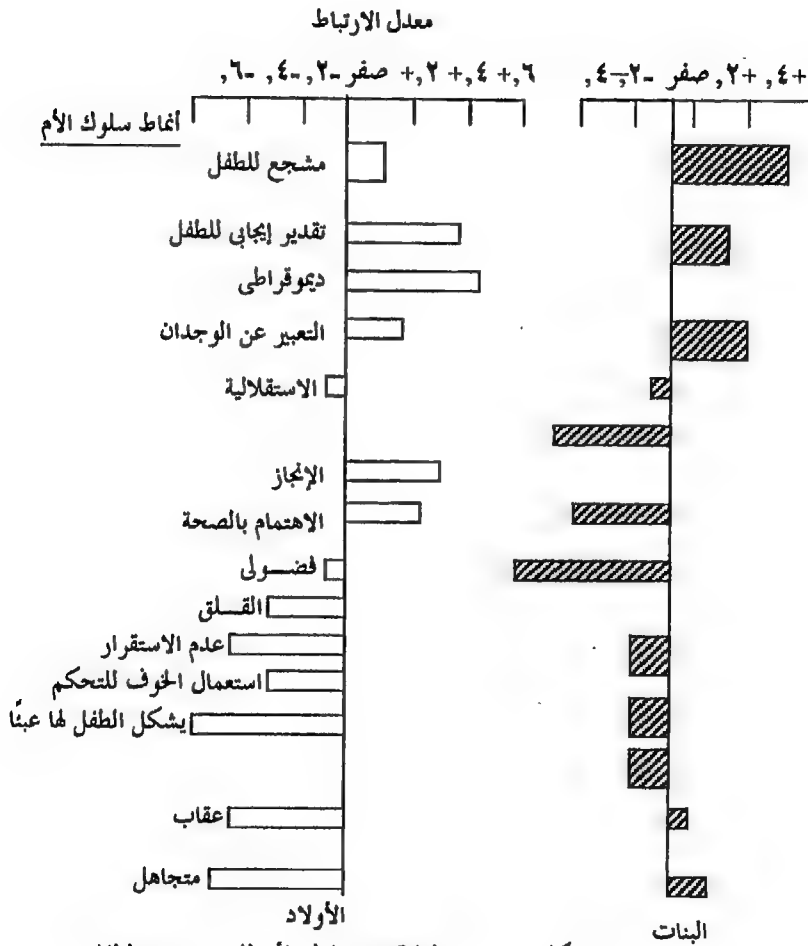
تأثير المربين على النمو المعرفي :

لقد أجرى الباحثون التابعون لمعهد دراسات (بيركلي) أهم الأبحاث التي تُعنى بتأثير المربي على المدى البعيد أو القريب على الأطفال .

أجريت دراسة بواسطة (Bayley & Schaefer, 1964) والتي قارنت عدة أبعاد للسلوك الأمومي المأخوذة من خلال ملاحظات عندما كان الطفل بعمر ٣ سنوات أو أصغر، بمقاييس أخذت عندما أصبح أكبر أيضًا . وقد وضعنا أمثلة لاكتشافاتهم في الشكل (٢-١١) والذي يحدد العلاقات بين الأم والطفل وتسجيل مستوى الذكاء عندما أصبح الشخص بحدود سن ١٦-١٨ سنة .

نلاحظ عدة أشياء في الشكل (٢-١١) أولاً إذا كانت معاملات الارتباط دالة أم لا ، وأن للسلوك الأمومي التأثير الأكبر - على المدى البعيد - على النمو المعرفي للصبيان أكثر منه على البنات ، وبشكل أساسي على النماذج الأكثر سلبية للسلوك الأمومي . وتفترض الدراسة أيضًا أن الفتيات أكثر مقاومة وأكثر مرونة نفسيًا من الصبيان في كل الظروف ،

ومع أن هناك حالات شاذة عن هذه القاعدة تظهر الفتيات استجابات مع تشجيع الأم على الاستقلالية أكثر من الصبيان . ويبدو أن ذلك أقل أهمية فيما يختص بالنمو المعرفي ، ولا يهتم في هذا المجال إن كانت الأم تعطيهم الديمقراطية الكافية أم لا ، ولا أن يكون لمستوى الذكاء تأثير . ومن ناحية أخرى فيبدو أنهم قابلات للخضوع لمحاولات الأمهات أكثر من الصبيان من أجل تقوية السلوك الاعتمادي ولأن تُفحم الأم نفسها في حياتهن وخصوصياتهن .



شكل ١١ - ٢ : العلاقة بين سلوك الأم الذي يشعر به الطفل منذ ولادته إلى عمر ٣ سنوات وذكائه في عمر ١٦ - ١٨ سنة (Bayley & Schaefer, 1964)

أما فيما يختص بصحة الطفل فيبدو وكأنها تؤثر بتسهيل النمو المعرفي عند الصبيان ، ولها تأثيرها المعاكس على الفتيات ، وتبدو التوقعات الأمومية والمتطلبات اللازمة للإنجاز ، مهمة بالنسبة للصبيان وأقل بالنسبة للفتيات . يبدو أن للموقف السلبي أو الراضى للأم تأثيرهما السلبي على الصبيان والفتيات الصغيرات . وللتعميم قليلاً للصبيان ميل إلى الاستفادة من الأمومة المكثفة ، ولكن تستجيب الفتيات بسلبية معها .

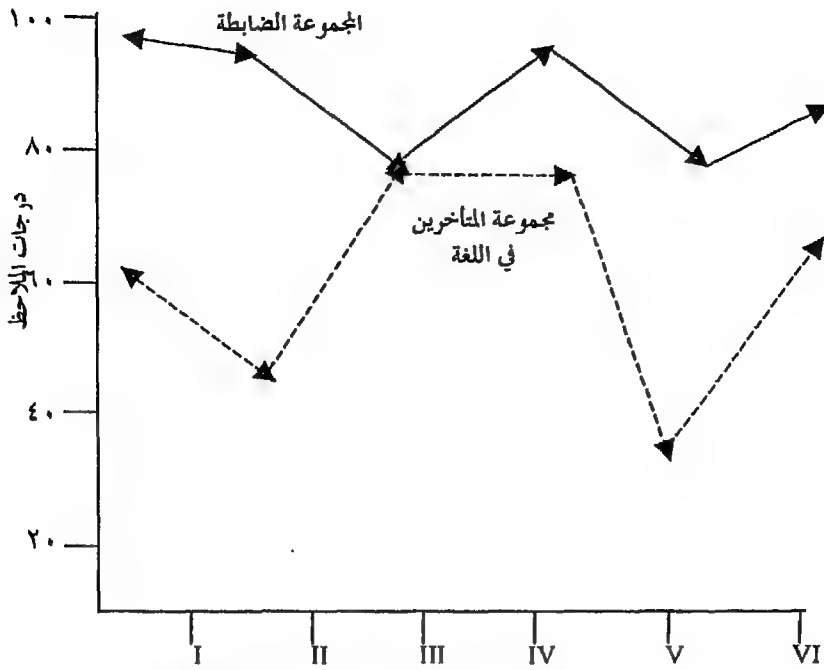
وفي دراسة عن مظاهر مختلفة من النمو المعرفي . اختار (Wulbert et al 1975) مجموعة من أطفال ما قبل الدراسة والذين كان ذكائهم على (مقياس لبشر العالمي) عاديًا ، ولكن تمكنهم من اللغة أقل من مستوى أعمارهم . وتمت مقارنة بيئة البيت للأطفال المتأخرين لغويًا مع بيئة بيت مجموعة من الأطفال العاديين (المجموعة الضابطة) .

وتشير النتائج في الشكل (١١-٣) إلى أن أمهات الأطفال المتأخرين في اللغة يبدن عاطفة أقل ، حيث يعلن إلى استخدام تعليمات وعقوبات ويظهرون انشغالاً قليلاً مع أطفالهن ولا يقدمون مثيرات متنوعة .

وقد لاحظ الملاحظون المنزليون أن الأم في المجموعة التجريبية أكثر احتمالاً لمسامحة أطفالها وتكلم معهم وتمتدحهم أمام الملاحظين . أما أمهات الأطفال المتأخرين فيتكلمن عنهم بطريقة انتقادية وغالبًا ما يصرخن عليهم ويوبخونهم ونادرًا ما يمدحنهم أو يمسحن على رؤوسهم .

وقد ظهر الاختلاف الأساسي بين مجموعتي الأمهات في المرتبة الخامسة : الانغماس مع الطفل . وبالرغم من أن أمهات الأطفال المتأخرين لغويًا واعيات لحاجات أطفالهن الطبيعية لديهن تفاعل قليل معهم ، وقد بدا أكثر وضوحًا بالنسبة للملاحظين أن التأخر اللغوي للطفل مصدر كبير لإحباط الأمهات وأن العلاقة المتبادلة بين الطرفين لم تكن مرضية لكليهما .

ولم يكن ذلك بسبب أن لدى الأطفال تخلف عقلي ، بالطبع ، فعندما تمت مقارنة المجموعتين مع مجموعة ثالثة من المتخلفين عقليًا فإن الفرق لم يكن كبيرًا بين سلوك الأمهات من المجموعة الضابطة بالأمهات المتأخرين عقليًا . وكذلك لم يكن للحالة الاقتصادية والاجتماعية أي تأثير .



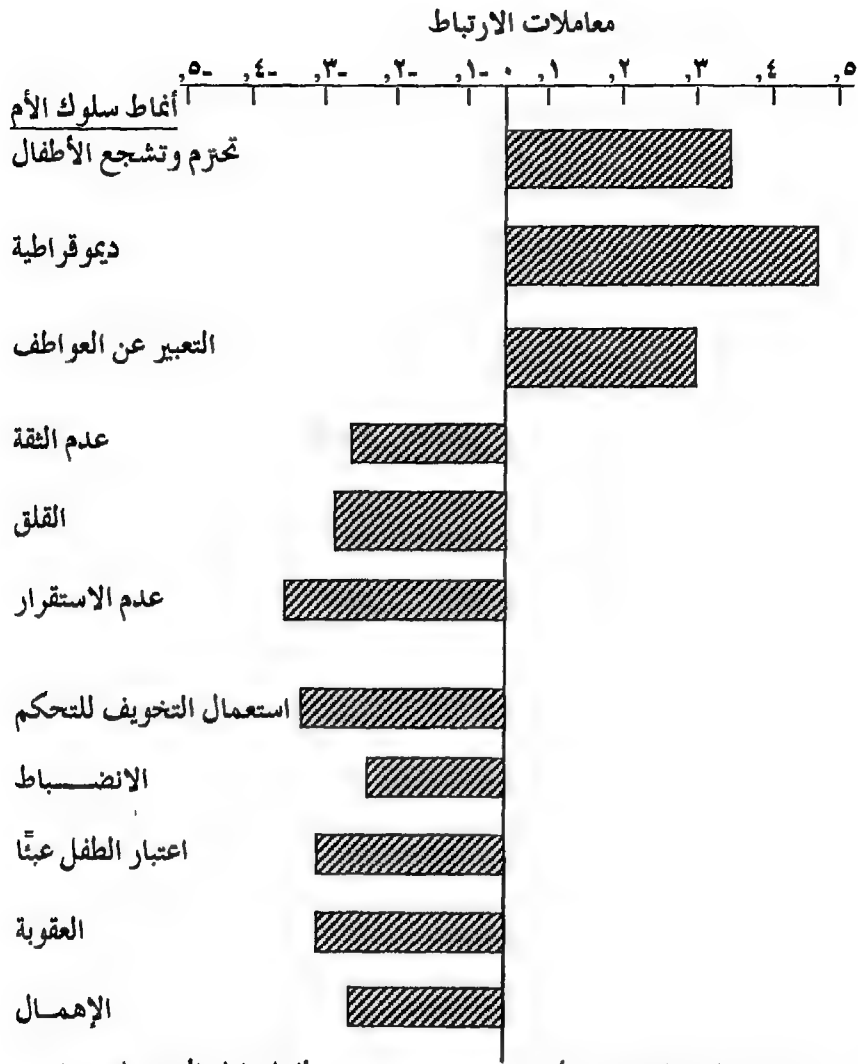
الشكل ١١ - ٣ مقارنة بين بيئة البيت وسلوك الأمهات

بالنسبة للأطفال العاديين والمتخلفين لغوياً

- I الأم مستجيبة انفعالياً ولفظياً
- II تجنب القيود والعقاب
- III تنظيم البيئة وتنظيم الوقت
- IV توفير ألعاب مناسبة
- V انغماس الأم مع الطفل
- VI فرص لتنوع المثيرات اليومية

تأثير المربين على النمو الاجتماعي :

لقد درست بايلي عام ١٩٦٤ تأثير السلوك الأمومي على النمو الاجتماعي والشخصي للأطفال ويوضح الشكل (١١-٤) رسوم بيانية للعلاقة الارتباطية بين بعض أنماط السلوك الأمومي مع الصبيان خلال السنوات الثلاث الأولى وكمية الصداقة التي يصنعها خلال السنة السادسة والسابعة من العمر . ومرة أخرى يبدو أن سلوك الأمهات العاطفي والديمقراطي يسهل الصداقة . بينما يبدو أن العداوة والعقوبة والسلوك الرفض معطلاً لها . وكذلك فإن هناك علاقة مشابهة بين سلوك الأمهات وتعاون الصبيان .



الشكل ١١ - ٤ الارتباط بين الصداقة في الأولاد بعمر ٦,٥ - ٧ سنوات وأنماط سلوك الأمهات التي مروا بها عند عمر ٣ سنوات
(Bayley, 1964)

تأثير الآباء على سلوك الطفل :

يمكن تلخيص التأثير الأبوي على النمو المعرفي عند الأطفال بعبارة : (الآباء مهمون جدًا خصوصًا عندما لا يكونوا موجودين) . وهناك حاليًا أبحاث كبيرة عن علاقة غياب الآباء بالأطفال وسلوكهم ، وفي نقاشنا حول التأخير في الإشباع في الفصل الرابع شرحنا سلسلة من تجارب (Walter Mischel, 1974) التي من خلالها تعلم الأطفال كيفية التعامل

بطريقة حاسمة مع تأخير الإشباع مما يجعلهم يفكرون بطريقة رمزية تمثيلية للمكافآت المرغوبة أكثر من المكافأة نفسها .

وقد أجرى ميشيل أبحاثًا على تأخير الإشباع على مدى جيلين ، ووجد أن رغبات الطفل لتأخير الإشباع تتأثر تبعًا لحضور أو غياب الأب من المنزل ، وقد طلب ميشيل من أطفال غرب الهند أن يفعلوا مهمة أمامه ، فطلب منهم اختيار إما قطعة حلوى صغيرة في الحال أو قطعة كبيرة بعد أسبوع . فكان الأطفال من البيوت التي لا يتواجد الأب في المنزل، يرغبون في الحصول على الحلوى الصغيرة مباشرة . وكان تحليل هذا الأمر هو أن الأطفال الذين يكون آباؤهم خارج المنزل لا يتحملوا الانتظار لإشباع الحاجات والرغبات ، ربما لأن ليس عندهم ثقة في اعتمادهم على الكبار .

وقد قارن (Lynn and sawrey, 1959) الصبيان النرويجيين الذين كان آباؤهم يعملون في البحر لفترة متصلة تصل إلى ٩ أشهر وأحيانًا حتى السنتين مع الأطفال الآخرين الذي يعيشون مع آباءهم ، فكانت المجموعة الأولى أكثر طفولية واعتمادية وكانت علاقاتهم مع قرنائهم ضعيفة ويشعرون بقلّة الأمان أكثر من الآخرين الذين يتواجد آباءهم معهم .

لقد قيّم (John Santrock, 1975) النمو الأخلاقي لحوالي ١٢٠ شخص في مرحلة ما قبل المراهقة وخصوصًا من الطبقات الدنيا والذين يحضرون إلى مدارس التربية ، وكان نصف الصبيان من بيوت يغيب فيها الأب عن البيت والنصف الآخر من بيوت لا يغيب فيها الأب . فكان ثلثي الأمهات من البيوت التي يغيب عنها الأب مطلقات والآخريات أرامل . وقد وصف معلمي الطلاب المصنفين بغياب الأب بأنهم أقل تقدمًا في الحكم الأخلاقي . وتبين أيضًا أن أبناء المطلقات يدون انحرافًا اجتماعيًا أكثر من أبناء الأرامل .

وفي دراسة مشابهة عن الصبيان الذين يعيشون في منطقة « ديترويت » قارن (Hoffman, 1971) القيم الأخلاقية والسلوك العدواني لمجموعتين من تلاميذ الصف السابع والذين صُنّفوا على أساس اختبارات الذكاء والحالة الاجتماعية والاقتصادية ، في المجموعة الأولى : كان الأب غائبًا عن البيت لمدة ستة أشهر . وكانت العائلات الأخرى متكاملة ، وقد سجل الصبيان من العائلات التي الأب كان موجودًا فيها درجات أعلى من أولئك العائلات التي يغيب فيها الأب عن المنزل من حيث توجهات للشعور بالذنب عما يرتكب من أخطاء وهم أكثر التزامًا بالقيم الأخلاقية وطاعة للقوانين ، وسجل المدرسون أيضًا

مبولة أكبر نحو العدوانية عند الصبيان حين يكون الأب غائبًا عن المنزل ، وقد لوحظ بعض هذا الميل لدى الفتيات ولكن بدرجة أقل ، واستنتج هولمان أن غياب الأب عن المنزل يعكس التأثيرات على النمو الوجداني لدى الصبيان على الأقل في ناحية منه بسبب نقص النموذج الأبوي الملائم . وهناك أيضًا مؤشرات تدل على أن النساء بدون أزواج يمنحن أبنائهن عاطفة أقل من النساء اللاتي يتواجد أزواجهن معهن .



من الصعب تقرير مدى تأثير الأب على تطور الطفل (الأنثى والذكر) ويرى المتخصصون أن لتواجد الأب في البيت تأثير نفسي مهم وعادة ما يكون إيجابيًا .

وقد استعمل (Blanchard and Biller, 1971) درجات المدرسة وتقييم المدرسين من أجل دراسة أطفال من الصف الدراسي الثالث المقسمون إلى أربعة مجموعات :

١- غياب مبكر : الآباء غائبون قبل أن يصبح الطفل بعمر خمس سنوات .

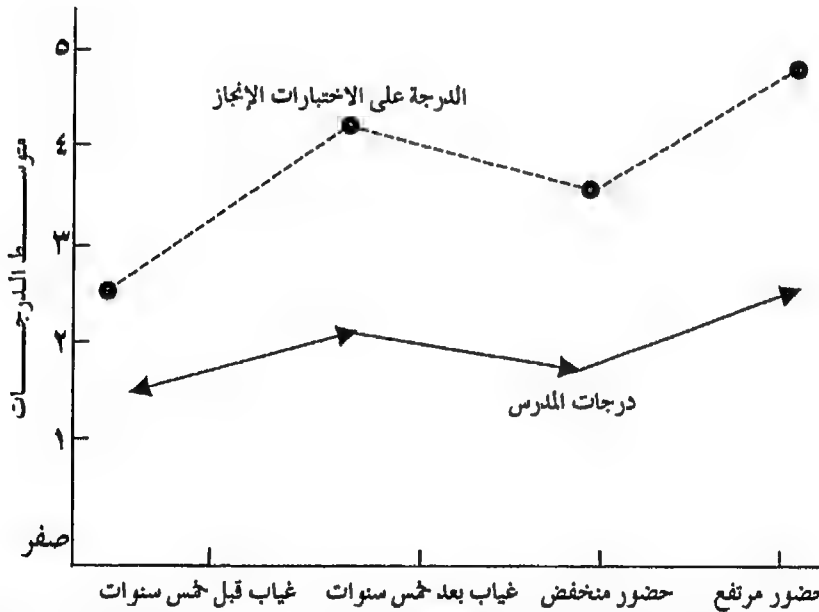
٢- غياب متأخر : الأب غائب بعد أن أكمل الطفل خمس سنوات .

٣- حضور منخفض : الأب متواجد في البيت أقل من ست ساعات في الأسبوع .

٤- حضور مرتفع : الأب متواجد في البيت أكثر من ساعتين في اليوم .

وقد أثبتت النتائج أن للغياب المتأخر والحضور المنخفض علاقة مؤثرة في الإنجاز الأكاديمي حسب الشكل (١١-٥) ، وفي الحقيقة فإن مجموعات الحضور المتدني ليست بأفضل من الغياب المبكر .

ويبدو أن سبب غياب الأب مهمًا ، ويقارن (Santrock & Wohlford, 1970) الصبيان الصف الخامس من الطبقة الدنيا ، حيث قد يكون آباءهم غائبين بسبب الوفاة أو بسبب الطلاق أو المهجر أو الانفصال . وتبين أن الأولاد من مجموعة الطلاق هم من أكثر المجموعات عدوانية وأقل تسامحًا في تأخير الإشباع .



الشكل (١١-٥) العلاقة بين الإنجاز الأكاديمي ونقطة البداية لغياب الأب أو درجة حضور الأب بالنسبة للصبيان في الصف الثالث .

هل الآباء والأمهات مهمين ؟

وجد (Koller, 1971) أن ٦١٪ من الفتيات الجانحات في مدرسة حكومية تدريبية قد عانين من مأساة فقدان الأهل أو الحرمان ، وأكثر من النصف عانين من فقدان كلا الأبوين والثلث فقد الأب ، بالمقارنة مع ١٣٪ من الفتيات في مجموعة الضبط اللاتي عانين من حرمان بسبب فقدان الأهل .

لا شك بأن الأهل يلعبون دورًا مهمًا في نشأة الأطفال ، ولكن السؤال لا يزال مطروحًا هل بالإمكان أن يكون البديل قادرًا على القيام بالدور ؟ . الحس العام يقول أنه لن يقدر وأن المجموعة التي تمنح العناية للأطفال في المعاهد الخاصة بالأطفال لا يقرون بإمكانية تعويض الخلل الحاصل من جراء المعاناة بفقدان الوالدين .

وهناك واقعة تعكس الصورة تمامًا حقق فيها (Tizard & Rees, 1974) الذين درسوا أطفال ما قبل سن الدراسة في حضانة داخلية بريطانية خاصة بالعناية تمنحهم عناية فائقة على شكل اهتمام من قبل البالغين ومؤونة غنية من الكتب والألعاب والهدايا . وبعمر أربع سنوات تبني عائلات من الطبقة العليا ٣٧٪ من الأطفال ، ونفس النسبة تقريبًا بقوا في المعهد أما الباقون فقد أعيدوا إلى أمهاتهم اللاتي يعشن في أحياء فقيرة وظروف صعبة في أغلب الأحوال .

وعندما قيم هؤلاء الأطفال على مقياس ويكسلر للذكاء ما قبل المدرسة كانت المجموعة المتبناة تملك أعلى درجات الذكاء (١١٥) ، والمجموعة الثانية هي المجموعة التي بقيت في المعهد وحصلت على ١٠٥ درجة وكانت الدرجات مائة على مقياس الذكاء بالنسبة لمن عادوا إلى أمهاتهم .

إن البيئة الغنية هي السبب في ارتفاع النسبة فإن ١٠٥ بالنسبة للذين بقوا في المعهد مقارنة مع ١٠٠ بالنسبة للذين عادوا لأمهاتهم يعتبر شيئًا مهمًا بالنسبة للتطور المعرفي المتوقع ، فإن تزويد الأطفال في المعهد بالكتب واللعب والتسلية والعناية سوف يؤدي إلى تحسين مستوى النمو المعرفي بعمر ٤ سنوات في علاقة مقربة ومستمرة مع أمهات بديلات .

تأثير المستوى الاجتماعي والاقتصادي للعائلة

لقد أهملت الحالة الاقتصادية والاجتماعية خلال السنوات المبكرة في أبحاث الأطفال كليًا . ولم يبدأ الاهتمام بهذا الشأن إلا بعد أن انتبه علماء الاجتماع أواخر سنوات ١٩٣٠ ، أن لدى علماء السلوك إثبات الارتباط الأكيد بين السلوك الجيد مع مستويات مختلفة من الوضع الاجتماعي والاقتصادي للعائلة ، كانت الدراسة الخاصة (بمدينة اليانكي) التي أجراها (Warner & Lunt, 1941) علامة فارقة في ذلك الوقت .

فقد فحص (Warner & Lunt) سلوك كل الأفراد في مرفأ صغير هو (نيو بري بورت) وفي (ماسا شوستس) لدراسة (من يتحد مع من؟) طلبوا من كل واحد أن يحدد ويصف كل السكان الذين يعرفهم . وقد حلل ورنر وزميله الوصف ما بين الأشخاص ، وصنفوا سكان المدينة الصغيرة إلى ٣ أقسام اجتماعية ، العليا والوسطى والسفلى . وكانت كل طبقة مقسمة إلى طبقتين أصغر مرتبة عليا ومرتبة سفلى .

وقد استخدم علماء الاجتماع طريقة ورنر مع بعض التحسينات ، فالطبقة العليا في كل مجتمع تعتبر امتداد للطبقة الوسطى ، والمرتبة العليا من الطبقة السفلى تسمى عادة الطبقة العاملة ، والمرتبة السفلى للطبقة السفلى هي الطبقة الفقيرة . مع أن الأسس الرئيسية لتقرير الطبقة الاجتماعية يستمر (من يتحد مع من؟) فقد تبين أن نتائج التصنيفات مرتبطة ارتباطًا مع الحالة الوظيفية ومستوى التعليم ، ويستخدم هذين المتغيرين كمؤشر فعال عن الوضع الاقتصادي والاجتماعي وخصوصًا المستوى العلمي ، وتحتوي المرتبة العليا للطبقة الوسطى الأفراد الذين يضمون بعض الجامعيين ومعظمهم توصل إلى درجة علمية واحتل مناصب اجتماعية ووظيفية إدارية أو أنهم مالكي مؤسسات كبيرة للأعمال .

وتتكون المرتبة السفلى للطبقة الوسطى من كتبه وبائعين وعمال وحرفيين مهرة من التجار أو المشتغلين بالتجارة والتقنية ومالكي الأعمال الصغيرة . وهم أيضًا متخرجين من المدارس الثانوية ومعظمهم درس في مدارس فنية أو تجارية أما أعضاء الطبقة العاملة فقد أكملوا تعليمهم الثانوي ويعملون في وظائف متعددة تتطلب مهارات مختلفة . وأعضاء الطبقة الفقيرة لديهم تعليم بسيط ويعملون في وظائف لا تتطلب مهارات . تبعًا لمقاييس

قسم الصحة التعليمية هناك ١٦٪ من الأطفال في الولايات المتحدة سنة ١٩٧٦ من عائلات أقل من عتبة الفقر ، وبالأرقام ترتفع هذه النسبة إلى أكثر من عشرة ملايين طفلاً تحت سن ١٨ ، من مجموع الأطفال الذين يعيشون في بيوت فقيرة هناك ستة ملايين أبيض وأربعة ملايين من السود ٤٠٪ منهم من عائلات لا يوجد على رأسها أب .

المستوى الاقتصادي والاجتماعي وتربية الطفل :

إن الاتجاهات والقيم المرتبطة بالطبقات الاجتماعية المختلفة تولد سلوكاً عائلياً يؤثر على الأطفال وتطورهم بطرق عديدة . وقد لاحظ (Melvin, 1963,1969) أن الآباء والأمهات في الطبقة الوسطى يميلون إلى إعداد أطفالهم كي يعملوا حين يكبرون في وظائف يتم فيها أخذ قراراتهم بأنفسهم والعمل متعاونين مع الآخرين ، بينما يعد الآباء والأمهات في الطبقة العاملة أو الدنيا أبنائهم لاتباع قوانين واضحة . ولهذا الأسباب فإن الآباء والأمهات في الطبقة الوسطى يميلون إلى التأكيد على الاستقلالية والمهارة الاجتماعية واحترام الآخرين ، محتفظين بأن الحالة المزاجية للفرد تلعب دوراً في المهارات الاجتماعية لأن التعبير عن الغضب يجعل التعاون صعباً ويعرض حق الفرد في العمل للخطر .

وهكذا فإن تدريب الطفل في الطبقة الوسطى يحتاج إلى تأكيد الفهم المنطقي ومناقشة المشكلات وما إلى ذلك . بينما تهدف عائلات الطبقة العاملة والدنيا إلى التأكيد على الطاعة والمعاقبة بشدة على الانحراف عن القوانين . ولوضع ذلك في معناه الصحيح ، فإن عائلات الطبقة الوسطى تميل إلى التصرف بطريقة المساواة أو الديمقراطية نحو أطفالهم بينما تميل العائلات الفقيرة إلى تبني طرقاً تحكمية أو تقليدية .

وفي دراسة عبر ثقافية بمنظار أوسع . طلبت نانسي (Nancy, 1975) من الوالدين من الطبقة الوسطى والطبقة العاملة من خمسة بلدان مختلفة أن يستجيبوا مباشرة لشريط مسجل عن طفل بعمر ٦ سنوات يطلب مساعدة ، ويذكرون كذلك انفعالاتهم . يشير الشكل (١١-٦) إلى الجنسية الخاصة بالأهل وتأثيرها على شراسة ردهم ، وكان رد الفعل في فرنسا وبلجيكا أكثر فظاظاً وأقل تسامحاً من العائلات في إنجلترا وكندا والولايات المتحدة ، ولكن الالف في الأمر هو أن الطبقة العاملة في كل بلد إنهم أكثر فظاظاً من الطبقة الوسطى .

المستوى الاجتماعي والاقتصادي والنمو المعرفي :

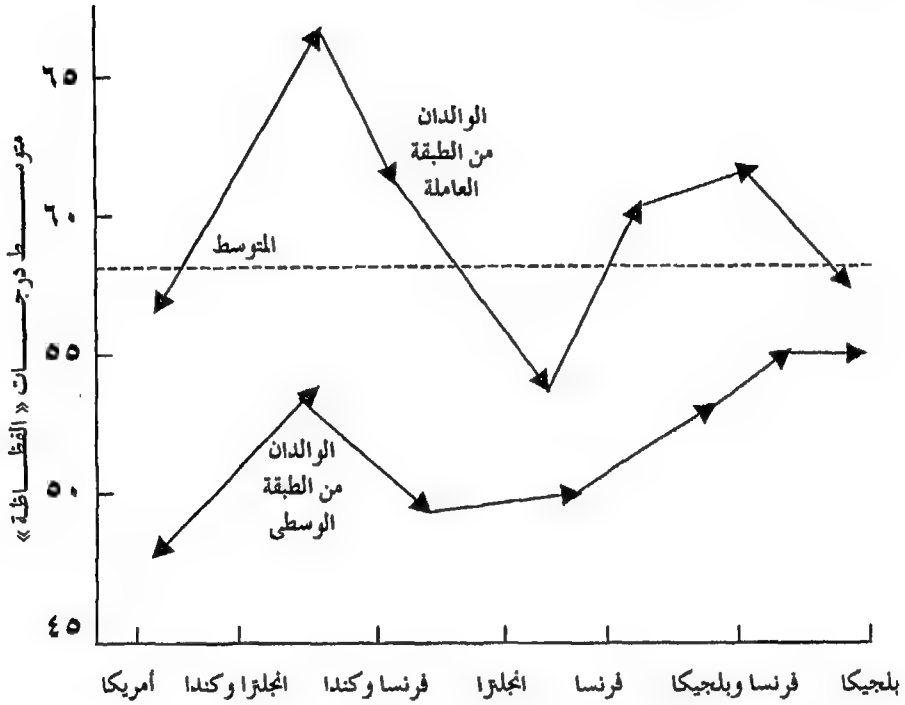
في دراسة مهمة عن اختلافات الطبقة الاجتماعية على تربية الطفل أجرى (Bee, 1969) بحثًا على عينات من الطبقة الدنيا والطبقة الوسطى ، شارك فيه الأمهات مع أبنائهن الأربعة أو الخمسة في جلسة مدتها ٩٠ دقيقة ، تبدأ في غرفة انتظار لمدة عشرة دقائق حيث يتم ملاحظة كلا المجموعتين من خلال مرآة ذات اتجاه واحد . وكانت الغرفة مفروشة بعدة أصناف من الألعاب وأرض الغرفة محددة بأشكال رباعية بحيث يمكن مراقبة الطفل وتحركه . وقد أمكن تسجيل سلوك الأم والطفل ، وأبدت الأم من الطبقة الدنيا ملاحظات عديدة بعدم الرضا عن تصرف الأطفال ، وقامت بعدة محاولات من أجل أن يصحح أطفالها من سلوكهم أو أن يوقفوا ما كانوا يفعلون .

وقد قدمت كل الأمهات وأطفالهن من الطبقة الوسطى معلومات إضافية ، وكان أطفال الطبقة الدنيا يقبلون ملاحظات أمهاتهم وعدم موافقتهم لهم ، ولكنهم مع ذلك كانوا أكثر حراثةً وغير مرتاحين ، فكانوا ينتقلون من لعبة لأخرى ويتحركون كثيرًا .

وبعد غرفة الانتظار انتقلت كل أم وأطفالها إلى غرفة أخرى حيث أعطى الطفل مهمة لبناء بيت من المكعبات . وكانت كل أم قد أبلغت بأنه بإمكانها تقديم المساعدة لطفلها بقدر ما تشاء . ومرة أخرى ظهر اختلاف بين مجموعتي الأمهات . أبدت أمهات الطبقة الوسطى اقتراحات أكبر وتشجيعًا لما يقوم به الطفل من إنجاز ، بينما أبدت الأمهات من الطبقة الدنيا عدم موافقة أكبر ، وكن يملن أكثر إلى أن يشاركن بشكل أكثر فعالية في البناء بأنفسهن وبطريقة مباشرة ، فكانت تناول المكعبات للطفل أو تضع المكعبات بنفسها على البناء وما شابه ذلك .

واستنتج الباحثون أن هناك اختلافًا في السلوك الأمومي حسب الطبقة الاجتماعية ، خصوصًا ما يفسر الاختلافات في الإنجاز المدرسي لأطفال الطبقتين ، فالأم من الطبقة الوسطى تسمح للطفل بالعمل بمفرده وحسب مقدرته في حله للمسألة مبدية في نفس الوقت طريقة محاولة البحث عن الحل ، وتكلم بطريقة تجعله يشاركها بالموافقة على الاقتراح إذا ما عملت شيئًا جديدًا للحل .

وكانت تعطي الطفل الوقت الكافي للحل بقدر ما يشاء ، ويبدو أن هذا الأسلوب يشجع الطفل أكثر على اكتشاف حلول للمشاكل منفردًا وأن لا يركز اهتمامه على الفشل . بينما كانت الأم التقليدية من الطبقة الدنيا من ناحية أخرى قد عملت افتراضات محددة جدًا ، ولم تكن مرفقة بمفتاح للحل وغالبًا ما كانت تحرم الطفل من فرصة حل المسألة بمفرده ، بل تقوم بحلها بدلاً عنه .

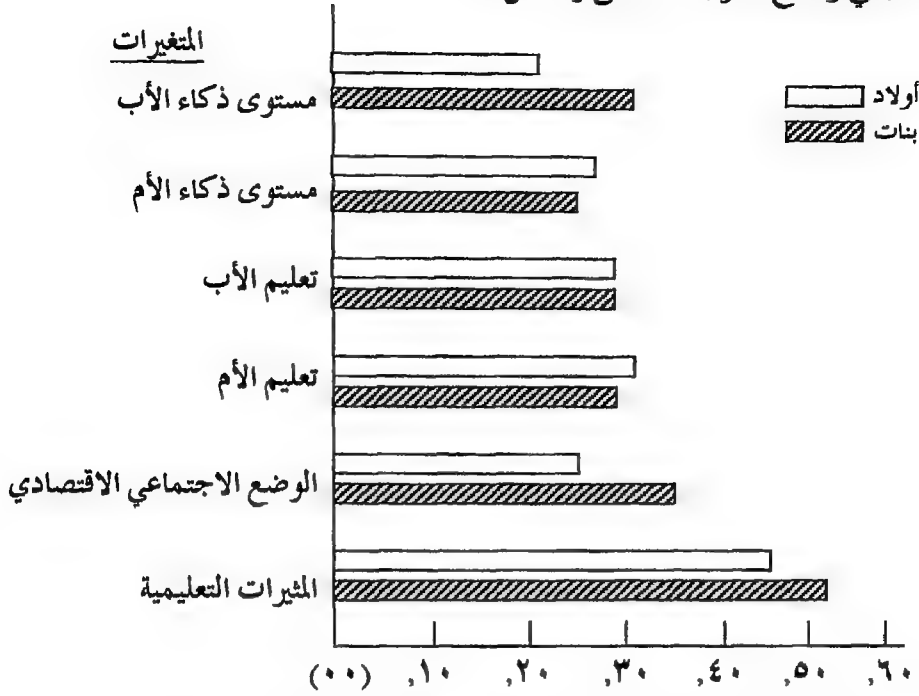


الشكل (٦-١١) درجة الفظاظ في رد الفعل لأهل من الطبقة العاملة والطبقة الوسطى من سبعة جنسيات لأطفال بعمر ست سنوات عند طلب النجدة (Smith, 1975)

وقد استنتج الباحثون أن الطبقة المتوسطة تستخدم أسلوب محدد كي تساعد الأطفال على حل المشاكل لتفيدهم في المستقبل ، بينما أوجدت الطبقة الدنيا صعوبات للأطفال ليتعلموا المفاهيم التي بإمكانهم تطبيقها بشكل أوسع على مشاكل أخرى .

ويمثل الشكل (٧-١١) النتائج الإيجابية لعمر ١٠ سنوات موضحاً الارتباط بين مستوى الذكاء للأطفال والخلفية الخاصة بالعائلة . وكانت العلاقة متشابهة تقريباً بين

مستوى الذكاء العائلي والوضع الاجتماعي والتعليمي للعائلة ، ولكن ما هو مهم هو المثير التعليمي والمنتج للارتباط الأعلى وبشكل لافت .



الشكل (٧-١١) الارتباط بين نسبة الذكاء عند الأطفال من عمر ١٠ سنوات و (١) قدرات الوالدين و (٢) معيار البيئة (Werner et al, 1971) .

يتكون متغير المثير التعليمي من كم الفرص المتاحة داخل المنزل من أجل زيادة المفردات لدى الأطفال ، ونوعية نماذج اللغة المتوفرة لدى الأطفال ، والنشاطات الثقافية والاهتمامات العائلية ، ونوع العمل الذي اعتاد عليه الوالدين ، وتوفر فرص التعليم ومصادرها من كتب ونشرات ، وفرص الأطفال للمشاركة في اكتشاف المظاهر المختلفة للبيئة المحيطة من خلال المكتبات العامة ، والدروس الخاصة ، والنشاطات الإبداعية الخلاقة وما شابه ذلك . ويبين اختبار الذكاء المأخوذ بعمر ٢٠ شهراً أيضاً العلاقة الإيجابية بين تعليم الوالدين ومستوى الذكاء والتأثير الاجتماعي والاقتصادي .

وتتربط كل هذه المتغيرات معاً بالطبع ، حيث من المرجح أن الأهل الذين تعلموا أكثر يكون مستوى الوظيفة لديهم مرتفع وأن تكون بيتهم وافرة وغنية بالنسبة لوضع الطفل

ومن الممكن أن يجعلوا البيئة ذات حوافز ثقافية بالنسبة للطفل . ويعتمد توافر هذه المعلومات بشكل جزئي على العامل الاقتصادي لأنها تكلف مالا لشراء الكتب أو الاشتراك في مجلة أو دفع أجرة تعليم دراسة الموسيقى أو المساهمة في النشاطات المتنوعة المبدعة . ولا تعتمد المثيرات كلها على الحالة الاقتصادية ، فهناك أيضًا أشغال المنزل الاعتيادية للعائلة وتعقيدات لغة الأطفال .

ويمكن الجدل أنه حتى أطفال الطبقة الفقيرة يتلقون كثيرًا من المثيرات المشجعة ، وهكذا يمكنهم أن يكونوا مثقفين جيدًا مثل أطفال الطبقة الوسطى ، ولكن الإجابة هي أن الحياة داخل المدن تميل إلى أن تكون أقل استنباطية للأطفال . وقد سأل (Bresnahan & Blum, 1971) ماذا يحدث إذا كان التشجيع فوضوي وغير ملائم لأطفال الطبقة الوسطى ، مثلما هو بالنسبة للطبقة الدنيا؟ فأعطوا أطفال الصفوف الأولى من الطبقة الوسطى وكذلك أطفال الطبقة السفلى سلسلة من المهمات المعرفية والتي سبقها فترة تجريبية ، بحيث أنه تم تعزيزهم بدرجات متفاوتة عند مستوى الصفر ومستوى معتدل ثم مستوى أعلى فاشتغل الأطفال من الطبقة الوسطى بطريقة أفضل من أطفال الطبقة الفقيرة على المهمات ، ولكن عندما سبق هذه المهمات تشجيع عشوائي ، قل الإنجاز الخاص بأطفال الطبقة الوسطى حتى أصبح في مستوى إنجاز أطفال الطبقة الفقيرة . واستخلصا من ذلك أن أحد أسباب أن أطفال المستوى الاجتماعي والاقتصادي المنخفض لديهم مشاكل أكثر في الجوانب المعرفية نتيجة التوقيت الخاص بالتشجيع غير المنتظم في بيوتهم ، أو يمكن الاعتماد عليه بنفس الدرجة التي تكون عندها في بيوت الطبقة الوسطى .

المستوى الاقتصادي والاجتماعي والكثافة السكانية :

كلما زاد عدد الأفراد الذين يعيشون في منطقة ما ، كلما قل النظام وتوقع نط معين في الأحوال المعيشية لهم ، فلا يستطيع الطفل التعامل بسهولة وبشكل بناء مع محيطه . إذا اعتاد باستمرار على محاولة ردع تطفل الآخرين عن منطقته أو إبعاد متطلباتهم عنه يكون ذلك على حساب وقته وانتباهه .

يواجه بعض الأطفال هذا الكم الكبير من المثيرات بطريقة دفاعية بالانسحاب . وهذه الخطة تمكنهم من التعامل مع الحياة في الوقت الحالي في البيت ، ولكن تقلل استجاباتهم بشكل ملائم مع الحياة الاجتماعية في مكان آخر كما يحدث مثلاً في المدرسة ، ويتفاعل أطفال آخرون مثل الصبيان تحديداً بشكل متطرف بالركض والصراخ والتسلق والدفع والعراك والمشاركة في أعمال هدامة . وهذا النوع من السلوك يؤثر على النمو المعرفي .

ولقد راجع (Robert Zajonc, 1976) مجموعة من الدراسات التي تتعامل بطريقة أو أخرى مع متغير يسمى « الكثافة السكانية » في بيوت الأطفال ، فلاحظ أن الحجم العائلي شيء مهم ومميز وله علاقة بذكاء الطفل فكلما كانت العائلة أكبر كان ذكاء الطفل أقل على الأرجح .

ولاحظ الباحث أيضاً أن الأطفال المولودين أولاً أكثر ذكاءً من الذين وُلدوا بعد ذلك . وهذه الميزة في الواقع تنبعث من ثلاثة عوامل :

- ١- أن الأسرة خلال المراحل المبكرة لها تكون أصغر ، ومن ثم تكون البيوت أقل كثافة .
- ٢- الأهل يكونون أكثر ارتباطاً مع أطفالهم ويعطونهم اهتماماً أكبر عندما تكون العائلة أصغر .
- ٣- الأطفال الأكبر عادة يأخذون دور المدرسين ، وعادة ما تكون طريقة التدريس حافزة للتطور المعرفي . فالأطفال الذين وُلدوا أولاً يلعبون دور الأساتذة أكثر من الذين وُلدوا بعد ذلك .

ويلاحظ الباحث أنه إذا كانت الفترة كبيرة بين أعمار الأولاد فإن البيوت لن تكون مزدحمة ويلقى الصغار العناية ، كل ذلك التأثير ولكن لا يكون للترتيب الميلاي على النمو المعرفي . ففي اسكتلندا وفرنسا هناك أوقات طويلة بين الولادة والأخرى أكثر منه في دول أخرى فإن الأولاد الأوائل ليس لهم امتياز كبير . وضمن العائلات الفرنسية لأربعة أطفال أو أكثر مثلاً فإن آخر طفل يحظى بمستوى ذكاء عال .



للفقر عدة أشكال وله تأثيرات مختلفة على الأطفال . فهو يعني القهر والغربة ويعني أيضاً الحصول على الأقل أو المشاركة في المصادر والمهمات . ولكنه يعني أيضاً تلقي صداقة أكثر وتعاطف ودفع من العائلة والأصدقاء والجيران .



ولكن حتى في اسكتلندا وفرنسا فإن لحجم العائلة تأثير محبط على مستوى الذكاء حيث تكون العائلات التي لها أربعة أطفال أو أكثر أقل من المتوسط ويجب أن نلاحظ أن تأثير ذلك ناتج عن الفقر ، فكلما كانت العائلة فقيرة تميل إلى أن تكون أكبر من العائلة الغنية ، ولكن الأبحاث في هولندا وفرنسا تجعل الأمر أوضح بحيث يلعب حجم الأسرة دوراً مستقلاً عن التأثير الاجتماعي والاقتصادي وذلك فيما يختص بمستوى الذكاء عند الأطفال .

ويعني ذلك أن للأطفال في العائلات الصغيرة الامتيازات عندما يكون الأمر معنياً بالتطور المعرفي بدون النظر إلى حالة العائلة أكانت من الطبقة الوسطى أو السفلى. وتؤثر العائلات الكبيرة عادة على نسبة ذكاء الطفل سواء من الطبقة الوسطى أم السفلى . والاقتصاد ليس على أي حال على الحياد . حيث تبين المعلومات المأخوذة عن (Zajonc) الميزات العادية لأطفال الطبقة الوسطى ، ولكن يجب علينا ملاحظة أن حجم العائلة يعطي عائناً للعائلة الصغيرة ، وذلك أن حجم البيت الصغير يدل على أن هناك أكثر من شخص واحد في الغرفة .

التأثير العرقي والثقافة الفرعية للأقليات :

لا يعتبر مكان المعيشة هو العامل الوحيد المؤثر في النمو المعرفي لفرؤية الطفل للعالم وعلاقته به عاملان هامان . فبعض الثقافات تشجع التفاعل مع أعضاء من ثقافات أخرى بينما لا تشجع ذلك ثقافات غيرها ، وتلعب هذه القيم دوراً هاماً في تحديد كيف سيصبح الطفل فيما بعد . إن نوع القيمة الذي نتعلمه من الثقافة مهم جداً ، فقد لاحظ (روبرت هافجرست) مثلاً : أنه يستجيب أطفال الهنود الأمريكيون للمديح واللموم من أعضاء عائلاتهم ومن أقرانهم ، ولكنهم يتجاهلون الغرباء، وهذا العرف بالنسبة لبعض الهنود ناتج عن العزلة الكاملة وعن عدم التسامح الذي يفرضه بعض الأفراد الذين يشعرون بأنهم يملكون معلومات أرفع وأكثر أهمية ، وغالباً ما تلاقي المدرسة صعوبة في جعل أطفال الهنود

يردون على سؤال مع أن كثيراً منهم قد يعرفون الإجابة ، ففي حصة القراءة الشفوية ، يميل جميع أفراد الصف إلى القراءة الجماعية بهمس مسموع ، وهذا يتيح للطفل الذي يكون في أثنائها يتلو غيباً أن ينتظر حتى يصل أحد زملاءه إلى الكلمة المطلوبة فيكمل تلاوته غيباً بعد سماعه من زملاءه .

ويحيل هافجرست الأمر إلى مفاهيم فرويد عندما ركز على أن « المكافأة المؤثرة في المجتمع المتغير المركب لابد أن تعتمد على الأنا القوية » أما مكافآت الهو - وهي المكافآت التي تعمل على إشباع الدفعات البدائية الطفلية - فلها تأثير مباشر وقصير المدى في مواقف التعلم ، ولكن ما يمكن الأطفال من تكوين الأشكال الناضجة من السلوك هو نظام المكافآت المرتكز على الآثار طويلة المدى في العالم الحقيقي . مكافأة الهو يجب أن تكون إضافية بواسطة مكافآت الأنا و الأنا الأعلى والتي تحمل الطفل من « التعلم من أجل التسلية إلى التعلم حتى ولو كان التعليم شاقاً » ، والأطفال من الثقافة التي تؤكد على المكافأة الهو بدلاً من مكافأة الأنا يجدون صعوبة كبيرة في التأقلم مع الحياة في « مجتمع متغير مركب » .

ويستشهد هافجرست بأبحاث أخرى تبين تأثير قيم الجماعات العرقية على سلوك الطفل . وقد درس (Gross, 1967) مجموعتين من أطفال اليهود في بروكلين وكانوا جميعاً بعمر ٦ سنوات وكلهم من الطبقة الوسطى ، وكانت العائلات من إحدى المجموعات المسماة سيفارديك (من أصول بحر متوسطية) والأخرى من عائلات تتبع مجموعة أشكيناز (أوروبا الشمالية) ، والأمهات مواطنات أمريكيات ، واللغة الإنجليزية لغة البيت الرسمية ، وقد بين أطفال أشكيناز مستوى من النمو المعرفي أكثر مما أبدى أولاد (السيفارديك) كما تبين في النهاية أن الفرق في نسبة الذكاء يبلغ ١٧ نقطة .

وبعد دراسة مكثفة عن تدريب العائلة والمعلومات العامة كان هناك اختلافاً واحداً . اعتقدت أمهات أشكيناز أن المستقبل المادي غير مهم مقارنة بما يكسبه الإنسان في حياته من أهداف في الحياة ، بينما اعتقدت أمهات السيفارديك أنهن يردن أبناءهن « أغنياء » . ويشير الاختلاف أن المجموعتين من الأمهات مختلفين في عملية المكافأة في تعاملهم مع الأبناء معهم ، وأنهم استعملوا تلك المكافآت من أجل أنواع أخرى مختلفة من السلوك .

المستوى الاقتصادي والاجتماعي مقابل التأثير العرقي فايهم أقوى تأثيراً؟

ليس من السهل فك الارتباط بين العرق والثقافة أو العرق والتأثير الاقتصادي والاجتماعي . إن اكتشافات (Nancy, 1975) التي أشرنا إليها في الشكل (١١-٦) تبين أنه في أي مجموعة عرقية من الطبقة العاملة من الممكن أن يكون الوالدين أكثر فظاظاً من الوالدين في الطبقة الوسطى ، ولكن الأبحاث أثبتت أن هناك اختلافات بين المجموعات ، فالآباء والأمهات في الطبقة الوسطى في بلجيكا أكثر فظاظاً من الآباء والأمهات الأمريكيين من الطبقة العاملة .

داخل الحدود الجغرافية والثقافية تفترض الوقائع أن المستوى الاقتصادي والاجتماعي متغير أكثر دلالة من السمة العرقية بالنسبة للتطور المعرفي للأطفال . إنها ذات دلالة مميزة ولكنها غامضة بسبب الحقيقة التي تقول بأن أي مجموعة عرقية تتمثل بدرجة معينة في المستوى الاجتماعي .

وقد اكتشف (Tulkin, 1968) أن طلاب المدارس من البيض مثلاً قد حققوا درجات أعلى من طلاب المدارس السود من نفس المستوى . ولكن البيض والسود عندما صُنّفوا على أساس المستوى الاجتماعي وحالة العائلة (على أساس البيوت المخطمة أو الأم الموظفة أو الازدحام داخل المنزل) يختفي الفرق بين الأعراق عند مستوى الطبقة الوسطى . وفي الحقيقة وحتى بدون مراقبة الحالة العائلية لا يوجد اختلاف واضح بين السود والبيض من الطبقة الوسطى ، ولهذا يمكن القول أن الصبيان السود أكثر ميلاً للفساد بسبب الضغط البيئي .

وطلبت (Ileanor, 1971) من الأطفال بعمر ١٠ سنوات أن يصفوا بأكبر قدر من الدقة وجوهاً تجريدية مصنوعة للتسلية من بين ستة نماذج حتى يستطيع الطفل الآخر سحب الصورة التي وصفها زميله ، فاكتشفت أن أطفال الطبقة الوسطى أكثر دقة على الوصف وعلى فهم الوصف من الأطفال الآخرين ، ولا يهم إن كان الواصف أسود أو أبيض ، ولكن أطفال الطبقة السفلى يفهمون في العادة الوصف من أطفال نفس الطبقة أكثر من غيرهم .

ولم يستطع الينور فهم الاختلاف العرقي في القدرة على الوصف أو الفهم ، وقد نتج الاختلاف الكبير عن المستوى الاقتصادي والاجتماعي وبدأت النتائج المشابهة تظهر منذ ذلك الوقت في أبحاث (Quay and Mathews, 1977) .

استفسارات حول الأبحاث الخاصة بالمستويات الاجتماعية والاقتصادية :

يجب أن نلاحظ أنه لا يقبل كل علماء السلوك فكرة أن المستويات الاجتماعية والاقتصادية تؤدي إلى تغييرات كبيرة في تربية الطفل من أجل جعل الطفل اجتماعيًا . وقد راجع (Edward Zigler; 1970) عدة أبحاث ودراسات واهتم بما اتفقوا عليه من استنتاجات وكان يميل إلى تأييد التفسيرات الوراثية مشيرًا إلى أن أطفال الطبقة السفلى يميلون إلى تحقيق الإنجازات بمستوى أقل عند بيأجيه مقارنة بأطفال الطبقة الوسطى تحكمهم أضعف في الدفعات ، وهم أقل توجهًا لحل المشاكل وقد أشار زيجلر أيضًا إلى الاستمرارية في التأثيرات الاجتماعية الاقتصادية ، مشيرًا أنه سنة (١٩٤٠) كان القول أن عائلات الطبقة الوسطى أكثر قلقًا وأكثر سيطرة على أولادهم شيئًا شائعًا .

أما اليوم فقد أثبتت الأبحاث أن الاستنتاجات هي عكس ما كان يشاع سابقًا . لا يهم إذا ما كان النقد للتأثيرات الاجتماعية والاقتصادية ما زال خاضعًا لنفس السؤال أم لا ، ومع ذلك يمكن مناقشة الأبحاث الأكثر تحويرًا أو تضليلًا الآن أكثر من ذي قبل ، أي قبل ١٠ سنوات ولكن إمكانية أن يتحيز التجريبيون كما كانت في السابق ليس من السهل التخلص منها .

ولم يكن زيجلر عالم النفس الوحيد الذي شكك في تأثير المستويات الاقتصادية والاجتماعية . وقد سبقت أن أشار مرارًا إلى أن الاختلافات المرتبطة بالمستويات الاقتصادية والاجتماعية ليس سببها المستوى الاقتصادي والاجتماعي ، (ولكن الاتجاهات والخبرات البيئية المتحدة بشكل تلقائي معها ومع الناس المتأثرين بالمستوى الاقتصادي والاجتماعي) . وما قد يظهر أحيانًا أنه بسبب هذه التأثيرات ما هو إلا بسبب بعض المتغيرات الأخرى .

وحيث أنه للتعليم الدور الأساسي كمتغير مستقل ومؤثر ليس فقط على الحالة الاجتماعية والاقتصادية ولكن أيضًا على القيم والاتجاهات والسلوك وكذلك أسلوب الحياة، فقد توصل كثير من علماء النفس إلى تفضيله كدليل يوضح الطبقات الاجتماعية، ولهذا تبين خلال أبحاث أن تأثير الحالة الاجتماعية والاقتصادية يجب إعادته إلى المستوى التعليمي بشكل أدق . وقد أشار علماء النفس إلى أنهم توصلوا إلى أن السنوات العلمية الكاملة هي المقياس الأدق أكثر من أي تركيبة قياسية أخرى والتي تضع في الحسبان المستوى الوظيفي أو مكان الإقامة أو أماكن تفضية وقت الفراغ . وكذلك العوامل الأخرى الدالة على المستويات الاقتصادية والاجتماعية .

يجب أن نضع في اعتبارنا دائمًا أن المستوى الاقتصادي والاجتماعي لا يؤثر على السلوك ، بل أن المصطلح استعمل على أساس تركيبة يمكن أن تكون في مقام العنقود الرابط للعوامل المترابطة داخليًا التي يعمل بعضها كمتغير مستقل .

يؤدي تفسير زيجلر الوراثي لاختلاف المستوى الاجتماعي والاقتصادي بأن القدرة المعرفية تترك مجموعة ظواهر بدون تفسير ، والتي يمكن تفسيرها بيئيًا . وهنا أيضًا ومن قبل قرن من الزمان كان أغلب سكان الولايات المتحدة الأمريكية من الطبقة الدنيا أما اليوم فإن الغالبية من الطبقة الوسطى .

تنبأ نظرية الوراثة بأن نسبة الأفراد في كلا الطبقتين لم تتغير خلال الفترة الزمنية أو أن نسبة أفراد الطبقة السفلى يزداد بسبب تزايد المواليد من هذه الطبقة ، ويمكن شرح الزيادة الكبيرة في الطبقة الوسطى بطريقة المعنى البيئي بواسطة تفاعل متبادل بين الاقتصاد وتطور التعليم . وإن الإمداد الصناعي والتجاري يتطلب الموظفين المتعلمين وهؤلاء متواجدين بسبب النجاح التعليمي . حيث كان الوالد المتعلم نموذجًا لربية الطفل متميزًا للطبقة الوسطى في ذلك الوقت . وقد نشأ أبناؤهم وأبناء أبنائهم بطريقة ديمقراطية وفي بيئة بيتية غنية بالمثيرات الثقافية .

ظهرت تأثيرات التعرض بشكل أكثر للتعليم في دراسة مقارنة لذكاء الجنود في الحرب العالمية الأولى والثانية . وكان متوسط درجات عينة من الجيش الأوسط في الحرب

العالمية الثانية ١٠٤ بالمقارنة مع ٦٢ للمسجلين في الحرب العالمية الأولى . وبكلام آخر فإن الجندي « التقليدي » أو « المتوسط » من جنود الحرب العالمية الثاني قد سجل درجات أعلى في الذكاء أكثر من (٨٣٪) هما حققه الجنود في الحرب العالمية الأولى .

ترتيب الميلاد

أعطى علماء النفس اهتمامًا كبيرًا في السنوات العشر الأخيرة لترتيب ولادة الأطفال وما ينتج عنها ، وأظهرت الأبحاث أنه يمكن استعمال ترتيب ولادة الأطفال كمتغير مستقل محدد . بمعنى آخر بقدر اشتراك أطفال العائلة الواحدة في العامل الوراثي ، فإن الاختلاف السلوكي يعتمد على ترتيب الولادة أكثر من اعتماده على الوراثة .

مميزات المولود الأول :

يعيش المولود الأول أكبر قدر من الاتساق . فقد أحصى (Rosenblatt; 1974) (٣٩) ثقافة فوجد أن للمولود الأول العناية الأكبر من الذين ولدوا بعده ، فالمولود الأول يعطي الزوج والزوجة صفة أب وأم ، ويمنحهما دورًا أكبر لزيادة وضعهما وإقرار زواجهما . ومن ثم يكون له صلاحيات أكبر فوق إخوته ويُمنحه الأقارب والأخوة الاحترام .

لاحظنا قبل عدة صفحات أن الأطفال المولودين مبكرًا يحصلون على نسبة ذكاء أعلى بالنسبة للأخوة التاليين ، ويحتمل أن يكون التأثير بارزًا أكثر في الولادات الأولى ، حيث يحصلون على اهتمام أكبر ويجدون اهتمامًا أكبر خلال السنوات المبكرة ، وعلى النقيض فإن المتوسط الذي يسجله المولود الأول على اختبارات الذكاء أقل من الذي يسجله الطفل الوحيد ، ومن المحتم أن يكون بسبب أنه لا يحصل على فرصة لتعليم الأخوة الأصغر كما أشار (Zajonc, 1976) .

وقد ركز الباحثون اهتمامهم على المولود الأول أكثر من المواليد الأخرى . وشرحت مئات الدراسات الطرق التي يختلف فيها المولود الأول من خلال لعبه لدور البديل عن الوالدين في الإشراف على سلوك إخوته . ولم يكن من المدهش أن تبين الأبحاث أن المواليد

الأول أكثر اجتماعية ، وأكثر تحملاً للمسؤولية وأكثر تعرضاً للمفاضلة بالنسبة للوالدين
من الذين يولدون بعدهم . (McDonald, 1969)

وقد أجرى (Laosa and Brophy, 1470) مسحاً على الحضانات مدارس ووجد أن
بعض الاختلافات المرتبطة بالترتيب الميلادى التى نلاحظها عند المراهق والبالغ موجودان
حتى في هذه السن المبكرة ، وقد أشارت المقياس الإبداعية إلى أن المواليد الأوائل عادة
يكونون متفوقين شفهياً ويميلون لأن يكونوا أكثر شهرة بين الأولاد الآخرين .
ولا يعني هذا أن كل مواصفات المواليد الأول إيجابية فقد فُتدت بعض هذه
الانطباعات حسب تواريخ الميلاد لكل الأطفال .

وقد أشارت الاستطلاعات إلى أن المواليد الأوائل يميلون إلى إظهار الغضب ، وتكثيف
تعاطفهم لكي يصنعوا أعداءاً لأنفسهم عندما يُخطئون ولا يتجاوبون كثيراً مع تعاطف
ومديح الآخرين . ومن ناحية أخرى فهم يبدون تمسكاً بأقوالهم أكثر من غيرهم ، وبرهن
المواليد الأوائل على قيادتهم لأخوتهم من الجنس الآخر فكانوا استعراضيين غيورين أكثر
ممن بنفس أعمارهم من المواليد الآخرين .





للأطفال الأوانل فرصة للعب دور الآباء والأمهات للإشراف على تربية أخوتهم وهذا يمكنهم أن يصبحوا اجتماعيين بسرعة أكبر ومما يمكنهم من أن يعرفوا بأنهم الأشخاص المسؤولين .

سلوك الوالدين تجاه المولود الأول :

لقد لاحظت (Erma Hilton, 1967) سلوك أمهات وأطفالهن الذين لديهم أربعة سنوات ولهم ترتيب ميلادى مختلف ، وقد تبين أن أم الطفل الأول بالمقارنة مع أمهات المولودين لاحقًا يحتمل أن تبد تدريب الطفل على حل الألعاب الغامضة بأن يقدمن اقتراحات ، وغالبًا ما تتدخل فى نشاط الطفل ، وأمهات الأطفال الآخرين كثيرًا ما يتركهم يبحثون عن الحلول بمفردهم .

وتُبدي أم الطفل الأول تعبيرات منفتحة من الحب والتعاطف (احتضان - قبلات إلخ) وخصوصًا عندما ينجح الطفل بالمهمة المحددة للحل ، وفيما يتعلق بالأطفال أنفسهم فإنهم كمواليد أوائل يركضون إلى أمهاتهم خلال الفترات الفاصلة بين الاختبارات أكثر من المواليد الآخرين وكذلك كانوا غالبًا ما يطلبون مساعدة الأم .



« هل فقدت كل الشغف بابنك الأول ؟ »

وتمتد دراسة الفرق بين تعامل الأم مع المولود الأول والمواليد الآخرين في اختبار طبق على القردة كما على الإنسان . وتبدو أمهات القردة للمولود الأول أكثر توترًا وقلقًا وكذلك أكثر تحفظًا للحماية من الأمهات الأخريات ، وكذلك يلعب المواليد الأوائل نفس الدور في الاختلاف عن الآخرين . فالمواليد الأوائل للقردة يبدو أن أكثر تأكيدًا واجتماعية وصداقة مع قرنائهم وأكثر نشاطًا (Stevens & Mitchell, 1972) .

ولكن المهم بالنسبة لنا هو أن المولود الجديد يخضع للتجارب في كونه (فأر تجارب) للنظريات المهمة بتطور الطفل ، وذلك أنه بالإمكان ملاحظة الطرق التي يختلف فيها المواليد الأوائل عن الأطفال الآخرين وتتبع الاختلافات بالعودة إلى الوراء حيث خبرات الطفولة . والتي هي بالنسبة للمولود الأول تختلف عن الخبرات الأخرى للمواليد الآخرين .

علاقات الأقران

يبدو أن الطفل خلال سنوات ما قبل الدراسة يبدأ بفك الارتباط من البيت ويبدأ في التعامل مع الأقران وأحيانًا بشكل مباشر . وتبدو علاقاته مع المجموعات وكأنها تجريبية لأن الطفل في هذا العمر ينقصه المهارات والدوافع التي يتطلبها السلوك الجماعي . وللفرصة دور في هذا المجال . فالطفل الذي بإمكانه اللعب مع جيرانه من الأطفال لديه الفرصة لتعلم المهارات التي يجهلها الطفل في مزرعة منفردة والطفل الموجود في حضانة مدرسية ، أو يقضى وقتًا أطول في مركز العناية له مميزات أفضل .

المشاركة الاجتماعية :

تزداد المشاركة الاجتماعية مع الأقران تقلبًا وتعقيدًا بين السنة الثانية والخامسة من العمر . تظهر هذه الزيادات بواسطة التعاون الطبيعي لمشاركة الطفل . وقد درس (Mildred Parten, 1933) حجم المجموعات التي يلعب ضمنها الأطفال ونوعية الألعاب . ودون أيضًا السلوك أثناء اللعب في ست مراحل :

(١) غير مشغول .

(٢) لعب منفرد (استقلالية) .

(٣) مستطلع

(٤) النشاط المتوازي (يلعب بالقرب من الأطفال ولكن ليس معهم)

(٥) النشاط المتحد (النشاط المشترك - إغارة واستعارة (التبادل) .

(٦) التعاون (العمل في مقابل هدف مشترك / أدوار مختلفة من أعضاء مختلفين يكمل بعضهم البعض) .

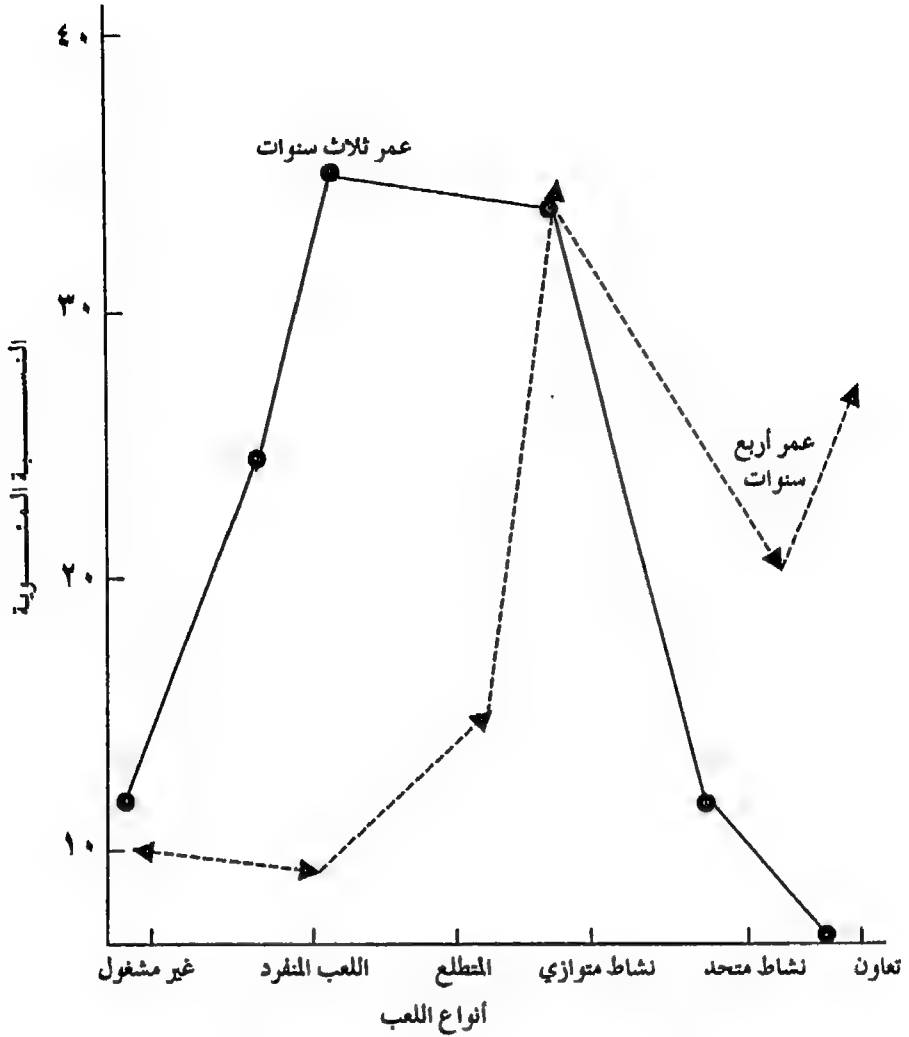
ويميل الأطفال الأصغر إلى الانغماس بعمل منفرد أو متوازي وكلما ازداد العمر يندمج الأطفال ما قبل الدراسة أكثر بشكل جماعي وتعاوني وأقل فردية .

وقد لاحظت (Debra Fatheree, 1971) ١٥٠ طفلاً بعمر ٣ سنوات و ٢٠ بعمر ٤ سنوات في حضانة للأطفال في (بيركلي) بكاليفورنيا ، وتمت الملاحظات خلال ١٦ دقيقة للمجموعتين مع التسجيل كل دقيقتين. وقد ذُور زمن الملاحظة الذي يقضيه الطفل في المتوسط في أماكن اللعب في الشكل (١١-٨) وقد استنتجت الباحثة أن الطفل الأكبر قضى وقتاً في اللعب متوازياً ومتحدّاً ومتعاوناً أكثر مما فعل الطفل الأصغر .

التنشئة الاجتماعية : اتجاهات عامة :

يمكن شرح الميول المتزايدة لإشراك الآخرين في اللعب خلال مرحلة ما قبل المدرسة بعبارات بأنها محاولة من الطفل للتغلب على الأبعاد الاجتماعية لبيئته ، ولكي يجرب مهارات جديدة خصوصاً ما يتعلق باستعمال اللغة . ويمكن تفسير زيادة النضج الاجتماعي بوجود دافع السعى إلى مثيرات وأكثر تعقيداً وأكثر إثارة . والطفل الذي يبحث عن إثارة يبحث عن تفاعل مع الآخرين من أجل إرضاء حاجاته لكي يثار .

يبدأ تعلم السلوك الاجتماعي عندما يقوي الأطفال أحدهم الآخر مباشرة من خلال التعبير عن الموافقة والتعاون على المشاكل وما شابه ، وقد لاحظ (Charleswarth & Hartup, 1967) أربعة أنواع إيجابية اجتماعية من التعاون لدى الأطفال الذين يعطون اهتماماً إيجابياً .



الشكل (١٨-١) نسبة الوقت المبذول في عدة أنواع من اللعب بعمر ثلاث وأربع سنوات من ملعب الحضانة المدرسية .

وكما هو متوقع فإن الفعل الموصوف كان في أغلب الأحيان مكرراً في سلوك الأربع سنوات أكثر منه بالنسبة لعمر ٣ سنوات . ولاحظ الباحثون أنه يعطى مكافآت لمن شارك بالتعاون يزيد الميل من مشاركة أكبر عدد من الأطفال .



يمر اللعب مثل كل نشاطات
الأطفال بمراحل من التطور .
وأنواع اللعب المصورة هنا تبين
الطفل المنعزل والمتفرج والمشارك
والمعاون .



وقد لاحظ هارتوب ستة حالات من السلوك الاجتماعي التي تنضج خلال مرحلة ما قبل الدراسة :

- ١- تزايد الاعتمادية الموجهة نحو الأقران وتقل الاعتمادية باتجاه الكبار .
- ٢- تزداد العاطفة ومحبة الغير .
- ٣- يزداد الميل لأخذ القيادة .
- ٤- تزداد المنافسة وخصوصاً تحت ظروف تقتضي تقديرًا مقارنًا من الإنجاز مع الآخرين .
- ٥- تقل مرات المشاركة ولكن يزيد طولها .
- ٦- يزداد النشاط العدواني ، ولكن يعيل إلى الأفول بعد فترة الحضانة وأحيانًا أبكر .

لا يجب أن نهتم كثيرًا لهذا التصنيف إذ أن أطفال ما قبل مرحلة الدراسة ما زالوا غير ناضجين من ناحية بالمهارات الاجتماعية . ويعتبرون أقل وعيًا بأهمية المجموعة بالمقارنة مع الأطفال بسن الدراسة لأن أطفال ما قبل مرحلة الدراسة أقل وعيًا للمثل الاجتماعية والتي تشكل العامل الرئيسي الذي يجمع المجموعات مع بعضها نفسيًا ويعطيهم الدعم والترابط .

النموذج المؤيد للسلوك الاجتماعي :

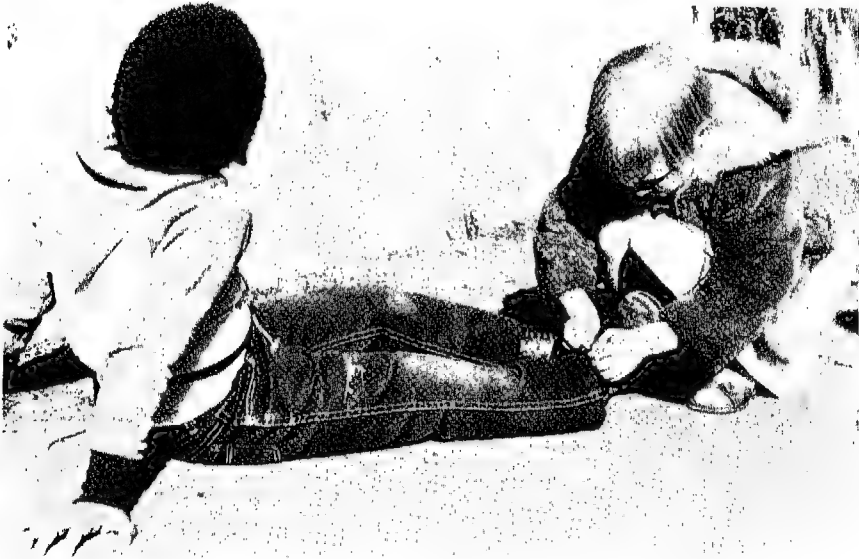
شرحنا في الفصل الرابع دراسة (Libert & Poulos, 1971) التي اعتمدت على راشدين من أجل جعل الطفل يتعلم حب الغير أو المشاركة ، كما تم دراسة نوع آخر من حب الغير وهو المساعدة من خلال موقف إبداعي بحيث يسمع الشخص أحدًا يدخل في موقف صعب أو خطير وأنه بحاجة للمساعدة . وفي تجربة أخرى جهز (Ervin Staub, 1971) موقف الاختبار بتحضير أطفال الحضانة بتجربة من أربع تجارب :

- ١- زوج من الأطفال يمثلان الدور بحيث أن أحدهم يحتاج إلى المساعدة .
- ٢- حالة مشابهة ما عدا أن الموقف يوصف فقط دون تمثيل ويسأل الأطفال كيف يمكن المساعدة .
- ٣- تركيبة من كلا الدورين (اللعب والنقاش) .
- ٤- مجموعة ضابطة من الأطفال يقومون بأدوار لا علاقة لهم بالمساعدة .

وخلال مرحلة التجربة تأخذ المجربة كل طفل إلى مكان اللعب وتتركه هناك لفترة وجيزة وتذهب إلى غرفة ملاصقة لتراقب فتاة تلعب هناك ثم تعود إليه وتخبره أن هناك فتاة في الغرفة الأخرى بإمكانها اللعب بأي شيء في غرفة الألعاب ، وبعد ذلك وبعد أن تتركه في الغرفة يسمع صوت تحطم قادم من الغرفة المجاورة بصحبة صوت توجع (في الواقع صوت مسجل) .

وبينما يحدث ذلك تراقب المجربة الطفل من خلال مرآة ذات اتجاه واحد . فإذا ذهب إلى الغرفة المجاورة تحضر وتخبره بموضوع التجربة ، وإذا لم يحاول الذهاب للنجدة تنتظر لدقيقة ثم تدخل الغرفة لتستخلص رد فعله لسماعه أصوات التآلم .

واستلم كل طفل شارك في هذه التجربة كيسًا من الحلوى ، يقال للطفل بعدها أن بإمكانه إعطاء بعض هذه الحلوى إذا رغب إلى طفل مريض أهله لا يقدر على شراء الحلوى له بمناسبة عيد ميلاده . ومع أن النتائج لم تكن واضحة كانت الفتيات أكثر ميلًا إلى المسارعة للمساعدة من الصبيان .



يقلد الأطفال نفس السلوك الاجتماعي نتيجة مشاهدة سلوك الراشدين الذين يقومون بالمساعدة والمشاركة .

ملخص الفصل الحادي عشر

حينما ينتقل الطفل من مرحلة الحداثة إلى مرحلة التدرج في المشي تزداد أهمية الظواهر الاجتماعية لبيئته. وما تشارك به العائلات - من خلال بنائها - هو الإحساس بالأمان ويشير البناء إلى تدرج السلطة . وتبدو عائلات اليوم أقل تماسكًا . إن بيئة المنزل ليست انعكاس للظروف الطبيعية فقط ، ولكن أيضًا لدرجة النظام التي تميز النشاطات الموجودة .

وركزت كثير من الأبحاث على تربية الطفل . وهي السمة الغالبة على منزل الطفل . ووجدت (Baumrind) التي درست العلاقة بين سلوك الأهل وشخصية الأطفال ما قبل سن الدراسة ، أن الأطفال المعتمدين على أنفسهم قد سجلوا درجات عالية من التواصل مع والديهم ، أما آباء وأمهات الأطفال المكتئبين القلقين فيحصلون على درجات أقل في التواصل .

وقد أجرت بومريند دراسة أخرى عن جوانب العلاقة بين الأهل والطفل ، وأهم ما تم دراسته في هذه العلاقة الاستقلالية التي تتميز بالتوجه نحو أهداف واتجاهات المجازية ، واكتشفت بومريند أن الوالدين القاسيين لا يتميز أطفالهم بالاستقلالية ، وقد ميزت بين عدة أنماط من التربية الوالدية . يقيم الآباء والأمهات المتسلطون تبعًا لمقاييس محددة والرغبة في الطاعة العمياء ، أما الآباء والأمهات المتحكمون فيستخدمون أسلوب توجيهي ، ومع إنهم حازمين في حكمهم وفي ممارستهم ، يحترمون الطفل كفرد . والأهل المتسامحين وهم غير المعاقين والراضين مع الاعتبار للدوافع الحركية للطفل ، والطفل هنا قابلاً للصداقة ومتعاونًا ويتجه بشكل إنجازي للأمور ، وكذلك لاحظت بومريند أن هؤلاء الأهل المتحكمين والذين هم غير متوافقين يميلون إلى استقلالية واحتواء الأولاد الذكور ، ولكن الإناث تكون عدائية ومقاومة .

سلطت كثير من الأبحاث الضوء على علاقة الأم والطفل ، وقد ربط Bayley & Sheffer أبعاد السلوك الأمومي المبكر مع مستوى الذكاء عندما يكون الطفل كبيرًا وتبين أن الصبيان يستفيدون من « الأمومة المكثفة » أكثر ولكن تستجيب الفتيات بشكل أفضل

لتشجيع الأمهات من أجل الاستقلالية . هناك دراسة قيمت بيئة المنزل وتأخر اللغة عند الأطفال وأظهرت أن أمهات الأطفال الذين لديهم تأخر لغوي أكثر انتقادًا ونادرًا ما توجهه مدبجًا ونادرًا ما تندمج معهم .

وقد تبين أن الأطفال الذين يعيشون في بيوت يغيب فيها الأب لا يقبلون التأخير في الإشباع أكثر من الآخرين ، وغياب الأب له عادة دور في عدم التوافق اجتماعيًا ويؤخر تطور الحكم الأخلاقي عند الصبيان ويؤدي إلى سوء السلوك أيضًا . وسبب غياب الأب يؤدي إلى نتائج مختلفة فمثلاً توافق الطفل ابن الأرملة أفضل من الطفل ابن المطلقة .

وكلما كان غياب الأب مبكرًا كلما كان التوافق سيئًا ، وأغلب الأبحاث عن الأب الغائب تركز على استطلاع أثره على الصبيان ، وفي دراسة أخرى بينت أن الفتيات لأمهات أرامل يتجنبن الكلام مع الرفاق الذكور بينما الفتيات لأمهات مطلقات يلعبن الدور المعاكس تمامًا .

وقد بينت أبحاث وارنر على مجموعة كبيرة من أطفال سكان هاواي أن المتغير الأكثر أهمية في تقرير نسبة الذكاء هو (الحافز العلمي) وهو تركيبة من الأعمال المعتادة في المنزل ، والفعاليات النشيطة في العائلة مثل تواجد الكتب وما شابه ، وأوضحت تجربة أخرى أن هذه المثيرات وحدها ليست كافية إذا كانت عشوائية وغير منظمة وبهذا فإن طفلًا من عائلة متوسطة خضع لتشجيع عشوائي لا يتعلم أكثر من أطفال الطبقة السفلى تحت ظروف أخرى مشابهة .

ويواجه الأطفال خلال سنواتهم المبكرة صعوبات الاحتفاظ بالتطور المعرفي ، فإذا لم تكن المثيرات مناسبة ومنظمة ينمو الطفل في بيئة مزدحمة ويجرب حوافز مدمرة وعشوائية . تلك الموجودة في البيوت المزدحمة للفقراء . والاهتمام بالمولود الأول (حيث يمضي وقته دون أن يشاركه أخوة) يسجل نسبة أعلى من الذكاء أكثر المواليد من اللاحقين .

يتمسك هافجرست بالقول أن الأطفال يجب أن يتعلموا كيف يتجاوبون مع نظام الأنا أكثر من مكافآت الهو . فإذا أرادوا اكتشاف طريقهم داخل تركيبة معقدة من مجتمع متغير فإن بعض المجموعات العرقية تؤكد على مكافآت الهو وهذا ما يجعل التأقلم صعبًا .

ولكن الاختلاف الأساسي في هذا المجال هو التأثير الاجتماعي الاقتصادي أكثر من العرقي فالاختلاف في التفوق المدرسي مثلاً ، ممكن شرحه بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي المنخفض أكثر من التأثير العرقي .

ولكن لا يوافق كل علماء السلوك على ذلك التفسير ، ذلك لأن الإنجاز يختلف بين الأطفال لعوامل مرتبطة بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي . ويبدو أن التعليم للوالدين أكثر دلالة من تأثير المستوى الاجتماعي والاقتصادي .

يهتم الباحثون بالعلاقة بين ترتيب ولادة الطفل وسلوكه . الطفل الأول لديه امتياز في كل الثقافات لأنه يتلقى العناية والاهتمام ، ويولد في منطقة غير مزدحمة وله حافز أكبر في مجال تعليم أخوته الأصغر ، وهذه التجارب تجعل من المولود الأول أكثر شعبية وأكثر تفضيلاً عند الكبار ويميلون لأن يكونوا أكثر عاطفة وحساسية وغيره .

أوضحت ملاحظة أمهات الطفل الأول أنهن يملن لأن يلعبن دوراً مهماً وفاعلاً أو متدخلًا أكثر من الأمهات الأخرى . وكذلك هناك نظام متشابه في سلوك أمهات أطفال القروء .

وخلال مرحلة ما قبل المدرسة يبدأ الطفل بفك الارتباط مع دائرة البيت ويتفاعل أكثر مع أقرانه ، ويبدأ بدلاً من اللعب وحيداً بالمشاركة والتعاون في اللعب ، ويمكن لفترة ما قبل الدراسة أن تكون ميسرة بواسطة المناقشات وتمثيل الأدوار بين الأهل والطفل والرعاية العائلية للطفل وتوفير المتطلبات العائلية للنضج ، أما آباء وأمّهات الأطفال الذين يتسمون بحالة قلق وعدم استقرار نفسي وإحباط فيميلون إلى تسجيل أرقام منخفضة على النضج والمتطلبات العائلية ويكون تواصلهم أقل ، ويظهر آباء وأمّهات لأطفال غير الناضجين بعض الدعم والرعاية للطفل . والطفل المنتظم يحصل على كل من المراقبة والحب ، أما الطفل غير الناضج يحصل على مراقبة قليلة وبعض المتطلبات للسلوك الناضج .



الباب الرابع
مرحلة الطفولة المتوسطة

النمو البدني والعقلي

تكمن مشكلة التعامل مع نمو الطفل في كيفية السيطرة على ما يواجهه الطفل في بيئته لتحقيق الدرجة الأفضل من نمو الذكاء والرضا في الحياة .

(McVickers Hunt, 1961)

يبدو لي أن التناقض في التربية الطبيعية للطفل يتركز حول نسبة الذكاء والتي أصبحت كارثة ، ولذلك يجب إيجاد طرق أفضل لتعليم الصغير .

(Henry S. Dyer, 1971)

تغطي سنوات الطفولة الوسطى والمتأخرة الفترة منذ الدخول إلى الصف الأول وحتى المرحلة المبكرة للثانوية - أي منذ مرحلة ما قبل المدرسة وحتى مرحلة المراهقة تقريباً . وهي الفترة التي يبدأ الأطفال معها بالاندماج بشكل كبير مع العالم الخارجي بعيداً عن العائلة . وتلعب المدرسة دوراً مهماً كعامل اجتماعي مهم في حياة الطفل وتحل في جزء كبير محل العائلة .

يشبه النمو الحسي والحركي للطفل خلال فترة الطفولة الوسطى والمتأخرة ما عند الراشد ، فيبدأ التعبير العاطفي يأخذ منحى جديداً وتستمر العمليات المعرفية واللغوية والإدراكية والفكرية في النمو حتى تصل إلى مستويات تقارب الوضع عند البالغين .

وعند نهاية السنة الثالثة من العمر يصل منحنى النمو إلى معدل ثابت حتى نمو ما قبل البلوغ . وأخيراً ينحدر عند عمر ١١ بالنسبة للفتيات و١٣ أو ١٤ بالنسبة للصبيان، حيث يكون التغير الجسدي بطيئاً نسبياً خلال منتصف مرحلة الطفولة وحتى آخرها .

من الطبيعي أن يكون هناك شذوذاً عن هذه القاعدة لدرجة أن تصل بعض الفتيات إلى الرشد الكامل عند عمر ١٣ سنة وبعض الصبيان لا يحققون ذلك حتى العشرينات من العمر . ومع أن الفتيات تصلن إلى مرحلة البلوغ الكاملة قبل الفتيان بسنتين تعتبر الاختلافات خلال أربع أو خمس سنوات في إطار المعدل الطبيعي .

النمو الحسي - الحركي

المهارات الحركية :

يبدأ الأطفال خلال مرحلة الدراسة بتنقيح وتوسيع مهاراتهم الحسية والحركية . ويمارسون نشاطهم الفعال بشغف وانسجام ، والسليبيون منهم قلة قليلة . ومع أن التقدم الملموس في القدرات الحركية تبدأ خلال الطفولة وما قبل مرحلة الدراسة . إلا أن الأهمية النفسية للنمو الحركي تأخذ أهمية أكبر حتى في الطفولة المتأخرة .



معظم الأطفال في مرحلة الدراسة يحبون الانطلاق ويمثل السليبيون الأقلية



هناك قدر كبير من الاهتمام بتنمية القدرات الحركية للأطفال ، وهى مهارات يتقنها البعض إلى درجة أنهم يصبحون قادة في الألعاب الرياضية .

سرعة التجاوب نمواً ثابتاً يتزايد مع العمر ، وفي دراسة تقليدية قامت بها (Goodenough, 1935) في هذا المجال على أطفال من عمر ٣ سنوات وحتى عمر ١١ سنة حيث طلب منهم أن يستجيبوا على اختبار السمع لصوت محدد ، وتبين أنه بعمر ٣ سنوات تمثل الاستجابة $\frac{5}{11}$ من الثانية وبعمر ٤ سنوات $\frac{4}{11}$ من الثانية واستمر التزايد بثبات حتى عمر ١١ سنة حيث يستجيب الطفل بسرعة $\frac{2}{11}$ من الثانية .

وبالمثل تزداد القوة مع السن في حالي الذكور والإناث حيث توجد علاقة ارتباطية بين مؤشرات القوة (الطول والوزن) ومقاييس نمو الحركة ، وهناك ميل للطفل الأقوى لأن يكون أطول وأسرع وأكثر صحة من الطفل الضعيف ، وتتلاءم هذه الميول مع علاقات متشابهة بين القدرات الجسدية والقدرات العقلية .

التعليم والمهارات الحركية - الحسية :

درست سرعة أداء المهارات الحركية الحسية عند مراحل مختلفة من العمر مع نشاطات مختلفة . ففي إحدى الاستطلاعات أوكل (Henry and Nelson, 1965) عدة مهمات لأشخاص بعمر ١٠ سنوات و ١٥ سنة ، إحدى المهمات كانت بسيطة وهي رمي كرة داخل السلة ثم التقاطها ثم الإمساك بكرة تنس متدلية ، وكانت المهمات الأخرى أكثر تعقيداً مع أنها أساساً متشابهة. تخضع الأولى للتمييز بين حافزين وتتطلب الأخرى اختيار أحد النشاطين .

وفي بداية إنجازهم لهذه المهمات تبين أن الفتيان الصغار كانوا أبطأ ، ولكنهم حققوا قدرًا من المهارة بالممارسة ، وكان الارتباط بين المهارات أقوى بالنسبة للصبيان الصغار . ويبدو أنه بعمر ١٠ سنوات تعتمد المهارة على القدرة على التعلم . أما الصبيان الأكبر سنًا فقد لعبت الفروق الفردية في المهارة الأساسية دورًا في تحديد درجة المهارة النهائية .

متلازمة النشاط المفرط عند الطفل :

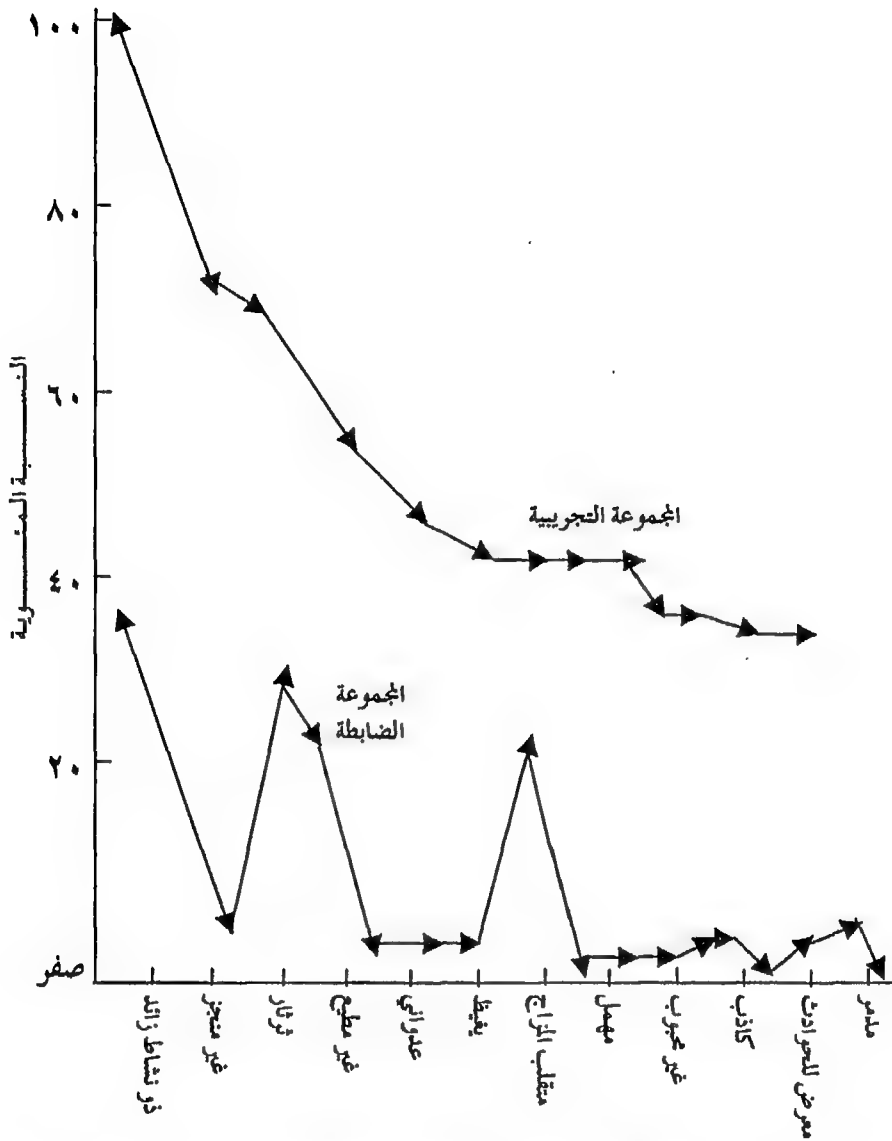
لا يملك بعض الأطفال وغالبًا الصبيان القدرة على البقاء ثابتين دون حراك ، ويبدو أن هناك حاجة للتحرك في كل الأوقات تتداخل مع النشاطات والتعليم ، ويتزامن عدم الاستقرار هذا مع ما يوصف بالعدائية والهدم ، وفي بعض الأحيان يؤدي اجبار الطفل على البقاء بدون حركة بالطفل إلى التمرد وممارسة السلوك العدواني الاجتماعي .

يشير (Mark Stewart, 1970) - وهو عالم نفسي إكلينيكي - إلى أن النشاط المفرط يظهر غالبًا قبل أن يصل الطفل إلى السنتين من العمر ، ثم يتطور إلى مجموعة من الأعراض التي تختلف عن سلوك الأطفال الآخرين بطريقة إجرائية ، يمثل الشكل (١-١٢) النتائج الخاصة بالمستطلعين مع أمهات الأطفال مُفرطي النشاط مقارنة بمجموعة ضابطة من الأطفال الذين كانوا في الصفوف الأولى في مدارس الضواحي وقرب مدينة (سانت لويس).

وقد لاحظ سيتورات أيضًا أن النسبة العالية من الأطفال مفرطي النشاط قد نتج عن تسمم أثناء الطفولة المبكرة ، وأكثر من ذلك فإن لنسبة عالية من الأطفال آباء سريعي الانفعال . وأحد أهم خواص النشاط المفرط هو إمكانية السيطرة بواسطة العلاج بالمخدر ، ولبعض الأدوية تأثير مهدئ شاكلاً على سلوك الطفل مما يجعله قادراً على الاستمرار لفترة أطول في المهمات المحددة ويعدل من حدة تفاعله مع الآخرين . وقد انتقد بعض النفسيين والزربيين هذه المهدئات للأسباب التالية :

١ - إن الأدوية الموصوفة هي الأمفيتامين (مثل بنزيدرين) (Benzedrine) وهو منشط مؤثر على الطاقة عند الكبار وله مفعول مهدئ على الأطفال ويعتقد بأنه يؤثر على قواهم العقلية وإذا أعطى البالغون كمية كبيرة من هذا العقار لفترة طويلة فقد يؤدي إلى نتائج خطيرة (هبوط حاد وعدوانية متطرفة وحالة ذهانية) . ويجب أن نشير هنا إلى أن الأطفال إذا تناولوا لعقار (الريتالين) (Ritalin) مثلاً « وهو شائع الاستعمال » يشكون عادة من الصداع والآم في الأمعاء وعدم راحة .

٢ - توصف مثل هذه الأدوية من قبل الأطباء عادة ، وبعد إجراء تحاليل دقيقة - حتى تكون آمنة ، ومع ذلك فقد يقوم بعض الأساتذة في المدرسة الرسمية بوصفها مما قد يعرض الأطفال لمضاعفات .



الشكل (١٢-١) مقارنة نسبة الأعراض السلوكية الشائعة والمرتبطة بالنشاط المفرط بين ٣٧ طفل (٣٢ صبي و ٥ بنات) كانوا يعالجون في عيادة ومجموعة من الأطفال من صفوف المرحلة الأولى في مدارس الضواحي . والنسبة المتوقعة هي نسبة سلوك الأطفال حسب تقرير الأمهات (Stewart, 1970)

٣- إذا كانت مهمة المجتمع في العموم والمدرسة خصوصاً مساعدة الأطفال على القيام بضبط مناسب للانفعالات فإن استعمال هذه العقاقير سيعلمهم الاعتماد عليها دون أن يتعودوا الاعتماد على السيطرة الذاتية .

والمشكلة صعبة بالنسبة للمدرسة والطبيب والأهل وكذلك بالطبع بالنسبة للطفل ، وعادة ما يكون لدى أفراد الأسرة المدرسية ما يكفيهم من المشاكل ولا يملكون الوسائل الكافية لمجابهة النشاط المفرط للأطفال الذين هم في الغالب عدائين . والشكوى من أن هذه العقاقير تمكن الطفل من التغلب على المشاكل دون حلها .

ويشير (Arnold, 1975) إلى مثال تقليدي عن حالة طفل بعمر ٦ سنوات كان سيطرده من المدرسة بسبب ركله لزملائه في المدرسة والأساتذة أيضاً ، اشتكى الوالدان من صعوبة السيطرة عليه ، وتجنبه زملاؤه وكان تقدمه في الدراسة سيئاً على الرغم من أن ذكاءه كان فوق المعدل . وبعد فحص الطفل وتسجيل تقارير عن ملاحظات والديه وأساتذته وصف له أرنولد جرعة من عقار (ريتالين) . وخلال أسبوع لاحظ الوالدان والأساتذة تحسناً ملحوظاً . وبعد عدة أشهر من العلاج تمكن الطفل من تحقيق تقدم كبير لأنه أصبح يركز على واجباته المدرسية وكان باستطاعته المحافظة على الأصدقاء وتكوين أصدقاء جدد .

وبالرغم من النجاحات العديدة لمثل هذه الحالة ، فهناك أسئلة ما زالت معلقة فيما يختص بالنشاط المفرط وعلاجه . وتشير إحدى الدراسات إلى مقارنة بين طلاب صفوف المتخلفين عقلياً يعالجون بعقار الريتالين . مع الأطفال العاديين ، وأشارت النتائج إلى أن الأطفال المتخلفين عقلياً يتفاعلون مع المثير ببطء ، وعلى النقيض فإنهم عندما يأخذون العقار تحدث استجابات أبطأ . وحقيقة أن يكون العلاج بالعقار يحسن السلوك يفترض أن المعالجة تُنتج حالة عامة من اليقظة تُمكن الأطفال المتأخرين عقلياً من الممارسة بشكل أكثر فعالية مع مشاكل المعرفة .

يرى (Zahn et al, 1975) أن المنشط القوي مثل (الأمفيتامين) قد لا يكون مهماً في إنتاج تأثيرات مطلوبة للسيطرة على السلوك . وقد أثبت بعض الباحثين بعض النجاح اخفق عن طريق الكافيين والذي هو موجود في القهوة أو الشاي (Reichart and Elder, 1977).

لا جدال بأن النشاط المفرط في كل المتغيرات ينتج مشكلة صعبة بالنسبة للوالدين والمدرسة والطفل نفسه . وكل ما يمكن قوله حالياً هو أن أبعاد المشكلة ليست واضحة وأن للعقاقير تأثير مساعد في بعض الحالات وإن للعلاج بالعقار آثاراً جانبية ، وفي حدود

معرفتنا الحالية لا يمكننا عمل أكثر من استعراض هذه المناقشة المختصرة كتعبير عن اهتمامنا بنمو الأطفال .

النمو المعرفي

يعر الأطفال في العموم تبعًا لبياجيه بمرحلة ما قبل العمليات عندما يكونون بعمر ٥ و ٦ سنوات ، ويكونون موضوعين على عتبة المرحلة العيانية وتحدث هذه المرحلة عند عمر ٧ أو ٨ سنوات وتتميز ببداية عمليات تجميع للأشكال المادية المختلفة وأنواع مختلفة من الحفظ وتتبع المرحلة العيانية بمرحلة من العملية الشكلية والتي تظهر عادة بين عمر ١١ و ١٥ سنة .

العمليات العيانية :

يستعمل بياجيه مصطلح العمليات العيانية طبقًا لتعريف (Flavell, 1963) المفسر الأساسي لنظريات بياجيه وتظهر العملية العيانية عادة بدرجة محددة من الثبات وبين الأعمار من ٧ إلى ١١ سنة . وكلما استعمل الطفل عمليات عيانية بقدر أكبر تصبح الرؤية العامة بالنسبة لتلك العمليات (أكثر اتساعًا) ويصبح البناء تدريجيًا أكثر تكاملًا وثباتًا .

وإذا اعتبرنا أن المشكلة تكمن في اختلاف مستوعبات العملية ، فإن ذلك يأخذنا إلى طفل مرحلة ما قبل الدراسة ليفهم أن الوعاء الزجاجي القصير والطويل يحتويان نفس كمية الماء . وفي حدود السابعة من العمر يصبح الطفل قادرًا على التمييز بأن الكمية التي تبقى ثابتة بصرف النظر عن شكل الوعاء .

وفي مثل آخر عن العملية العيانية تعرض على الطفل كرتين من الطين (المعجون) متساويتين في الحجم ثم يُسأل أن يسطح واحدة منهما على شكل كعكة ، ثم يُسأل عن كمية الطين في كل كرة . وحيث يقول طفل السابعة أن الكعكة أكبر من الكرة لأنها مسطحة أكثر وأوسع أو أن الكرة أكبر لأنها أعلى .

ومع تقدم عمر الطفل وخبرته يصبح أكثر نضجاً ويحقق « عملية التعويض » وبالتالي يقدر على القول بأن الكرة والكعكة هما نفس كمية الطين لأن الكعكة أنحف وأوسع من الكرة .

هناك أيضاً عملية حساسة عند نهاية الوصول إلى « الحفظ » وهي القدرة على قلب الأمور ، ويتحقق هذا الإنجاز عندما يعترف الطفل أنه يمكنه عمل كعكة وجعلها كرة مرة أخرى ، فهو يفهم الآن أن العملية عكسية وأن الكمية ثابتة مع الاعتبار للمواصفات الجزئية للمادة (مثل الوزن والحجم) والتي لا تتغير بالرغم من تغيير شكلها أو حالتها . وتصبح المحافظة على المادة شائعة عند سن ثمان أو عشر سنوات من العمر . وباختصار فإن الطفل بهذا العمر يتحقق من أن الإنجاز لهذا الشيء قابل للتغيير . وعلى ذلك فإن فهم المحافظة على الوزن يتحقق بعمر متأخر بينما فهم المحافظة على الحجم مازال متأخراً .

وعند هذه المرحلة ، يستعمل الطفل عمليات عيانية ولكن لإدارة الأشياء الملموسة مادياً فقط ، فمثلاً لم يكن لدى الأطفال بعمر ٨ سنوات و ١٠ سنوات مشاكل في ترتيب سلسلة من اللعب حسب الارتفاع ، ولكنهم فشلوا في حل مشكلة مشابهة عندما عرضت شفاهياً . (أديت أطول من سوزان) و(أديت أقصر من ليلي) . ومن أجل أن يكون هذا المبدأ مفهوماً يجب التقدم إلى مرحلة العمليات الشكلية المهمة .

العمليات الشكلية :

في فترة ما بين عمر ١١ و ١٥ سنة يبدأ الطفل باستعمال عمليات شكلية كما لاحظنا سابقاً .

وفي إحدى التجارب التي توضح العمليات الشكلية أحضرت خمسة أوعية تحتوي سائلاً لا لون له وتم خلط السائل في الوعاء (أ) و(ب) و(ج) فأصبح اللون زهرياً وعند إضافة السائل (د) اختفى اللون ، وعند إضافة السائل (هـ) استمر الخليط بدون لون ويمكن كشف هذه الخصائص عندما يفحص الطفل عملياً المزيج . وهكذا اكتشف بياجيه أن الأطفال بهذا العمر يحاولون مزج اثنين مع اثنين أو ثلاثة مع ثلاثة كطريقة لحل المشكلة .

وفي تجربة أخرى تم وضع حلقتين لهما قطرين مختلفين بشكل عمودي بين شمعة وشاشة بحيث يقع ظل الحلقتين على الشاشة فيكتشف الطفل في النهاية حل المشكلة عندما تكون نسبة المسافات بين الحلقتين والشمعة هي نفس النسبة بين قطريهما . وبهذا يمكن أن يفهم التناسب .

تؤكد العلمية على عكس أو قلب الأمور ، وتوضح هذه العملية كذلك في أن الطفل الذي يواجه مشكلة إيجاد الوزن المناسب على كفة الميزان ، يضع وزناً ليكتشف أنه ثقيل جدًا ، يرفعه . وهذا عكس للأمور - ويبحث عن وزن آخر أخف .

يستعمل الطفل القواعد المنطقية المتضمنة في العملية الشكلية بطريقة لا إرادية رغم أنه لم يتدرب على المنطقية . ومع ذلك فإن تطبيق المنطق الضمني يصبح جزءاً من قدراته المعرفية ، فقد لا يقدر على حفظ قاعدة أنه إذا كان (أ) أكبر من (ب) و(ب) أكبر من (ج) فإن (أ) أكبر من (ج) ولكن يمكنه تطبيقها .

العلية الطبيعية :

من الملائم التحول من نظرية بياجيه العامة عن مستويات التطور إلى الاهتمام بجانب محدد من نظريته بدراسة العلية الطبيعية عرض بياجيه ظواهر مختلفة عن الطبيعة ثم طلب من أحد الأطفال أن يفسرهم . ومن ثم على الطفل أن يعرف مثلاً « ما الذي يجعل السحاب يتحرك ؟ » وبعد أن يجيب الطفل يسأله أسئلة أخرى حتى يقتنع بعد ذلك أنه مفهوم الطفل للأمر قد أصبح واضحاً .

وابتداء من هذه الخطوات العملية توصل بياجيه إلى تصنيف ١٧ نوعاً من التفكير السببي . وقد وصف جين دويتش خمسة من هذه الأنواع التي تتحرك من التمرکز الكبير حول الذات إلى تمرکز أقل حول الذات ومن البسيط إلى التبرير المعقد . بالطريقة التالية :

• السببية الظاهرة : يدرك الطفل وقوع حدثين أو مثيرين معاً على أساس السبب والنتيجة . فمثلاً طفل يشرح بأن الحصاة تغرق إلى الأسفل لأنها بيضاء هناك عدم فهم للعلاقة الحقيقية للأحداث .

• السببية الحيوية : يكمن السبب في الحيوية فالسحاب يتحرك مثلاً لأنه حي ، والحرك يسحب القطار لأنه حي وهو يرغب بفعل ذلك .

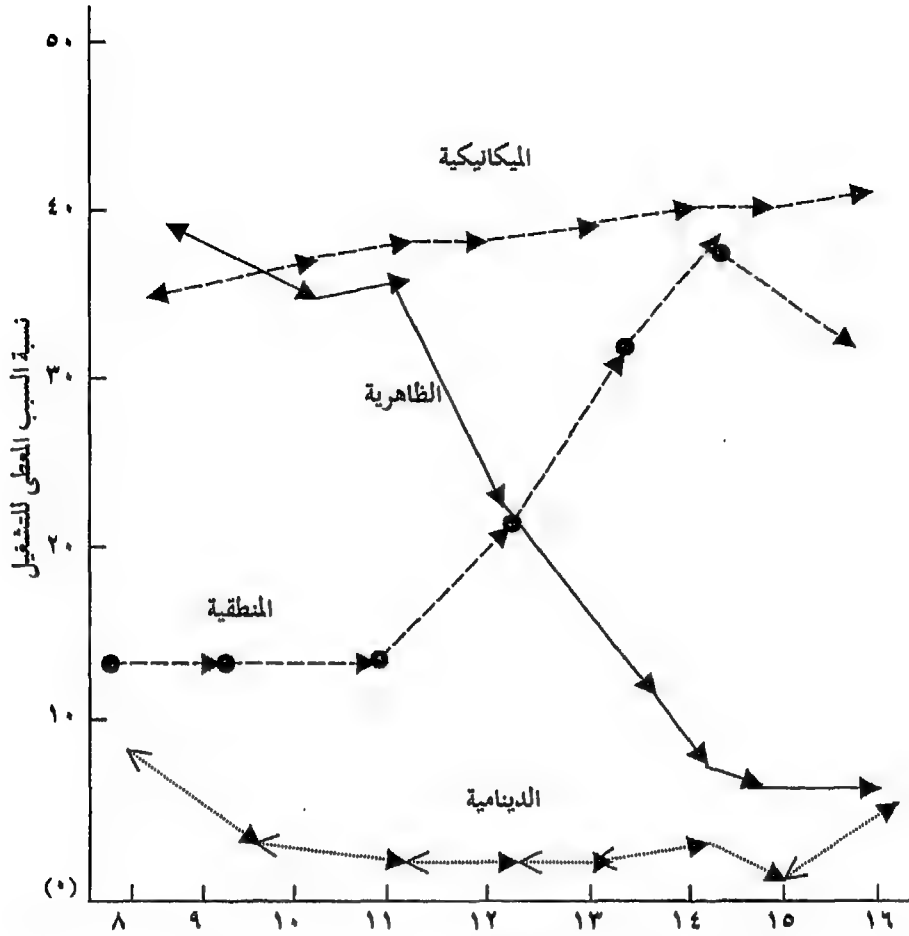
• السببية الدينامية : وهنا لا يفسر الأحداث بشكل حيوي ولكن يرى القوى الموجودة في الأشياء تفسر سلوكها .

• السببية الميكانيكية : يشرح سبب الحركة الاتصال وانتقال للحركة بدون أي فكرة عن وجود قوى داخلية . مثل دفع الريح للسحاب . واستعمال الدواسات يجعل الدراجة تسير .

• الشرح بواسطة الاستدلال : يعلل السبب : مبدأ السبب الكافي . المفاهيم مثل الكثافة والوزن أصبحت قيد الاستعمال .

إن أول ثلاثة أنواع قد عرفت بما قبل السببية أما السببية الميكانيكية فيمكن اعتبارها كانتقالية ، وفسرت الخامسة بواسطة تعريف منطقي متعلق بالعملية الشكلية ويعتبر بياجيه المستويات الأخرى منفصلة ومتفرقة في فكر الأطفال وتجري في اتجاه طبيعي خلال دورة التطور من مستوى معين لآخر أعلى . وهو ما يسمى السببية الدينامية ، ويكون الطفل بالتالي غير قادر على الحسم المنطقي .

وقام (Mogar 1960) بدراسة نظرية بياجيه عن الاستنتاج السببي للظاهرة الطبيعية ، شاهد الأطفال في المجموعة التجريبية الظاهرة التي تسألوا عنها بينما لم ير الأطفال في المجموعة الضابطة تلك الظواهر . وعند نهاية الدراسة كانت المجموعة التجريبية أكثر قدرة على العمل في استخلاص الحلول . في أعمار مبكرة والبحث الذي دوناه في الفصل الحادى عشر فيما يختص بالأطفال المكسيكيين أبناء العاملين في مجال الخرف افترض أيضاً الخبرة الخاصة التي تسهل بعض أنواع تطور المفاهيم (Price et al, 1969) .



من قبل الشكل (٢-١٢) إيضاح أسباب الأطفال والمراهقين بعمر ٨ سنوات وحتى ١٦ سنة المصنفة تبعاً لبياجيه (Piaget, 1937).

إدراك الزمن والمكان :

يفضل بياجيه استعمال « مفاهيم الوقت » أكثر من « إدراك الوقت » لأنه يعتبر تقدير الأطفال للوقت يتضمن ليس فقط معلومات الإدراك بل التنظيم المنطقي لهذه المعلومات .

وحتى عمر سبع سنوات يكون مفهوم الطفل للوقت والسرعة مترابطين جدًا ، فقد حرك اللعب عبر الطاولة بسرعات مختلفة : (ب) أكثر سرعة من (أ) ولكنه أوقفهما في نفس الوقت ، وعندما سُئل الأطفال متى توقفت اللعب؟ رفضوا القول بأن اللعب توقفت في نفس الوقت . وهذا ليس خطأ في الإدراك ، فهم يجب أن يقولوا (ب) توقفت قبل (أ) لأن السابق في الأمام قبل اللاحق أو يقولوا أن (أ) توقفت قبل (ب) أي بمعنى أنه قريبًا منهم في كلا الحالتين . إنهم لا يفهمون أن اللعب قد توقفت في نفس الوقت فهي لا تعني لهم شيئًا لأنه عندما يتحرك جسمين في سرعات مختلفة يتوقفان في نقاط مختلفة .

يتم فهم السرعة تدريجيًا وعندما يكون الأطفال في حالة جيدة في مرحلة العمليات العيانية عند سن سبع أو ثمان سنوات . وليكون الطفل جاهزًا لجعل إنشاء الوقت عند المستوى المادي .

لقد فرق (Fraisse, 1948) بين إدراك الوقت وتقدير الوقت . وتوصل إلى ذلك الاختلاف بواسطة فحص قدرة الأولاد بعمر ست سنوات وثمان سنوات وعشر سنوات ، على إعادة التعرف على الفواصل الزمنية : ١ ثانية ٥ ثواني ثم ٢٠ ثانية . فوجد أن الفواصل الأطول كانت أقل تقديرًا بواسطة الأطفال الأصغر سنًا . وكان الأطفال بعد الثامنة من العمر أكثر دقة .

وبتلخيص البحث على أساس الإدراك للأطفال الأكبر سنًا ، استنتج (Flickinger and Rehage 1949) أن الطفل يدرك الماضي مقابل الحاضر عندما يصل إلى عمر الثمان سنوات تقريبًا والفهم الكامل للوقت عند عمر حوالي ١١ إلى ١٣ وإدراك التواريخ عند عمر ١٦ تقريبًا .

ومع ازدياد الخبرة يطور الطفل مفهومًا عمليًا من البناء الفراغي لعالمه ويصبح قادرًا على التعامل بطريقة رمزية . وقد قام (Drozdal and Flavell, 1975) بتجربة على الأطفال لدراسة قدرتهم على التعامل بطريقة تجريدية مع مساحة كبيرة لها علاقة بمظاهر أخرى من النمو المعرفي للذاكرة والمنطق . وقد حضر الأطفال بعمر ٥ سنوات و ١٠ سنوات كل على حدة عند القائم على الدراسة ، وأخبرهم قصة عن (تشارلي براون) وهو شخصية

كروتونية من برامج الرسوم المتحركة وقصته عن الضفدع . وقد أطلع الطفل على بيت (تشارلي براون) ومجموعة من الصناديق المغطاة ببلاستيك رقيق بطريقة لا يمكن للطفل رؤية ما بداخلها على الطفل أن يبحث عن الأشياء مستعملاً إحساسه .

وقد أظهر الباحث للطفل عروسة (تشارلي براون) ولها ضفدع معلق على كتفها بشريط رفيع ، وأوضح أن العروسة داخلة إلى البيت . وصورة العروسة معلقة على أماكن مختلفة من الصناديق ، وتبين الصورة المعلقة بين الصندوق الرابع والخامس الضفدع ممسكاً بذراع العروسة ، أما الصورة المعلقة بين الصندوق السابع والثامن فهي صورة (تشارلي براون) بدون ضفدعة ، ولكن فقط بشريط رفيع وعندما خرجت العروسة من نهاية الصف وبدون الضفدع يسأل الطفل أين يمكن لتشارلي براون أن يبحث عن العروسة ؟ .

ومع أن الصور تشير إلى أن أكثر المناطق منطقية للبحث بين الصندوق الرابع والثامن . فإن نصف الأطفال بعمر ٥ سنوات افترضوا أن تفتش تلك المنطقة ، ولم يستطيعوا إعطاء تفسير ملائم لذلك ، بينما كل الأطفال بعمر ١٠ سنوات قالوا بأن تشارلي براون يجب أن يبحث في تلك المنطقة ، وكانوا يعطون تفسيراً ملائماً أما كاملاً أو جزئياً لاختيارهم هذا .

تتطلب مهمة كهذه قلب للأمور ، وفي هذه الحالة يمكن تتبع خطوات الأطفال من أجل تحديد المنطقة الحرجة للبحث . وتكون عملية التمرکز عند الأطفال بعمر ٥ سنوات بدائية وبالعمر ١٠ سنوات تصبح عادة جيدة .

النمو اللغوي

كما ركزنا على مظاهر معينة من نمو الأطفال فإنه من السهل ألا نرى ترابط هذه المظاهر ببعضها ، من الصعب تعقب كل عامل منفرداً . وفي معظم الأبحاث يفحص المتغير في علاقته بالآخرين وتوضح هذه العلاقات الداخلية بين أبعاد النمو بوضوح عندما نأتى إلى موضوع اللغة . ويبدو من المنطقي أن نرى اللغة كظاهرة اجتماعية ولكن اللغة هامة في الوظائف المعرفية - كما ناقشنا من قبل .

الاعتماد الميداني وسيادة نصف المخ والنمو اللغوي :

درس جارى وفريدمان المتغير الذي يُبحث مكثفًا وخصوصًا مع البالغين والمراهقين ، وهو متغير غالبًا ما يشار إليه بالاعتماد الميداني . والمقياس الثابت للاعتماد الميداني هو تجربة العصا والبراويز . التي أجريت في غرفة مظلمة . ويرى المشاهد في نهاية الغرفة براويزًا مضيئًا واسعًا ومستطيل الشكل وهذا البراويز يحتوي على عصا مضاءة . والعصا وإطارها موضوعين على زاويتين مختلفتين ويُطلب من الشخص أن يحرك العصا على محورها حتى تصبح عمودية على سطح الأرض ، والإطار الذي يبقى على زاويته يمثل الميدان ويستخدم كمضلل للانتباه ، والناس الذين يميلون إلى الاعتماد الميداني يميلون إلى التأثر بزاوية الإطار ولديهم صعوبة في تحريك العصا إلى النقطة العمودية الحقيقية ، بينما أولئك المستقلين ميدانيًا قادرون على تجاهل المعيار المزور الذي فرض على موقع الإطار وهم أكثر قدرة على تركيز العصا .

وقد اهتم جارى وفريدمان بفحص الفرضيات بأن عدم القدرة على التعلم والحساسية الميدانية تحت سيطرة الجزء الأيمن من المخ . وقد أثبتت الأبحاث أن الجزء الأيسر من المخ يسيطر على الذاكرة والتفكير المنطقي وإدراك العواطف الإنسانية والموسيقى والأغاني واستكشف النماذج والقدرات المختلفة غير اللفظية (Dewson, 1976; Cohen, 1965) ، وقد أشارت التجارب الأخرى التي أجريت على البالغين إلى ارتباط النصف الأيمن للمخ بالحساسية الميدانية والنصف الأيسر يسيطر على الاستقلال الميداني .

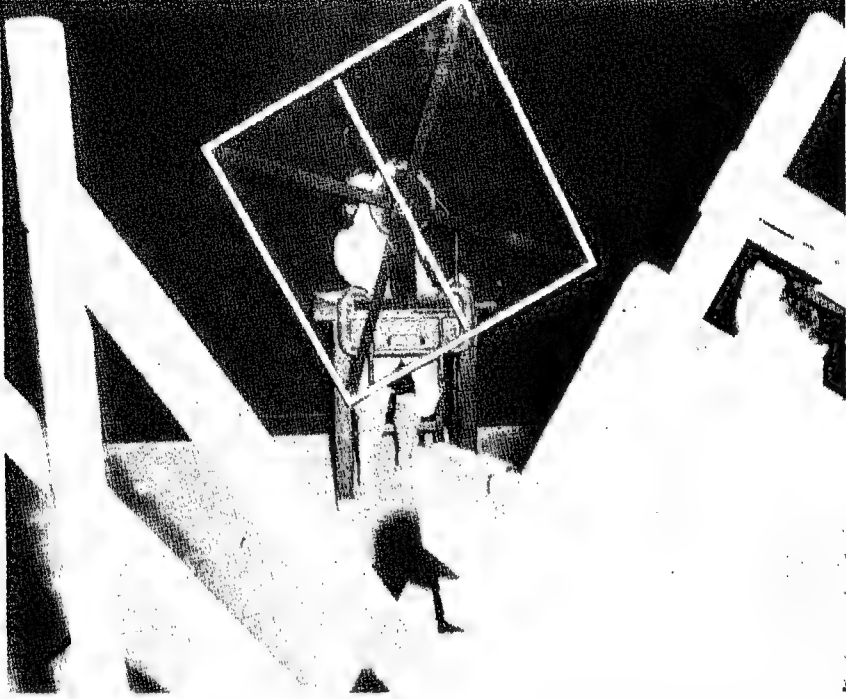
وكان الأشخاص في دراسة جارى وفريدمان ذكورًا من مدارس خاصة لتعليم ذوى صعوبات التعلم وهم يماثلون في العمر والذكاء مجموعة ضابطة من مدارس عادية ، وأجرى عليهم مقياس العصا والإطار وبعض المقاييس اللفظية والبصرية بالإضافة إلى فحص محدد من أجل تعريف مدى سيطرة نصفي المخ ، وقد بينت النتائج أن الأولاد ذوى صعوبات التعلم

قد اظهروا ضعفًا أكثر من مجموعة الضبط في امتحان العصا والإطار وفي المهمة الشفهية أيضًا . ولكن لم يكن هناك اختلاف بين المجموعتين في الاختبارات البصرية . يعتمد النجاح في تعلم المهارات المدرسية بشدة على الكفاءة ، بالإضافة إلى قدرات أخرى مرتبطة بالاستقلال الميداني وبسيطرة النصف الأيسر للمخ ، ولاحظ جاري وفريدمان أنه عندما يتفاعل الأطفال الموجهون بصريًا والحساسين ميدانيًا مع أستاذ المادة الشفهية المستقل عن الميدان ، تكون التجربة محبطة جدًا لكليهما . لا يفهم التلاميذ تعليمات الأستاذ ولا يفهم الأستاذ لماذا لا يطيعون الأوامر ، وما هم بحاجة إليه هو مواد تعليمية وطرق تثقيفية تركز على القدرات البصرية للأطفال ذوي صعوبات التعلم ولا تُحمله عبء سيطرة نصف المخ الأيمن .

تعلم القراءة :

تعلم القراءة هي الخطوة العظيمة من سيطرة اللغة التي يحققها الأطفال خلال السنوات المتوسطة هي وأشارت الأبحاث التي أجراها (David Elkind 1974, 1975) ومساعدوه إلى أن الإنجاز في القراءة والقدرات المنطقية (كلاهما من مسؤولية النصف الأيسر للمخ) مترابطة بشكل كبير ، وأن تعلم الأطفال للمهارات المنطقية يُمكنهم من ترك أثر على الإنجاز من خلال القراءة .

وقد أجرى أيلكند دراسات على القراء المبكرين وقد اختارهم يماثلون في السن والجنس والوضع الاجتماعي والاقتصادي للوالدين ونسبة الذكاء الأطفال الذين لم يكونوا قراء مبكرين . وقد أشارت ملاحظاته إلى أن القراء المبكرين كانوا متفوقين في مقاييس يبايحه للحفظ ، وكذلك على مقاييس النفس لغوية مثل مزج الأصوات .



اختبار العصا والإطار يستعمل كمقياس للاستقلالية الميدانية ، وتوضح الصورة كيف يقوم الباحث بتحديد زوايا العصا والإطار المحيط . ويحاول المفحوص الجالس على الكرسي المائل إلى يمين الصورة باستخدام جهاز التحكم عن بعد أن يجلب العصا إلى الوضع العمودي تمامًا على سطح الأرض . وتتم هذه المهمة في الظلام والمثير الواضح الوحيد للمفحوص هو العصا وإطارها الموضوع بزوايا مختلفة يمثل مفتاح مضلل لكيفية تعديل العصا .

وفي دراسة لها مرتبطة بنفس الموضوع أجرى (Briggs and Elkind, 1973) مقابلات مع آباء وأمهات الأطفال المبكرين في القراءة وغير القارئين ، فوجدوا أن الأمهات للقراء المبكرين متعلّمات أكثر ولديهن مراكز وظيفية أعلى . وآباء المبكرين في القراءة يتابعون القراءة مع أولادهم أكثر مما يفعل آباء الأطفال الآخرين . وأكثر من ذلك فإن عددًا من المبكرين في القراءة لديهم أخوة أكبر أو أصدقاء يبدلون أوقاتًا أكثر معهم في القراءة .



ديفيد إيلكند من جامعة روتشستر
باحث من رواد الحقل المعرفي
وتطور الشخصية عند الأطفال .
وآراءه حول القراءة هامة هذه الأيام
خصوصاً عندما تكون كمية ونوعية
التعليم المقدمة مختارة بشكل دقيق .

وقد وجد أيلكند أن دوافع الطفل من أجل إرضاء البالغ الذي يمثل له المثل الأعلى
في حياته شيء ضروري ، وأن المكافآت لتعليم القراءة أكثر جدوى .

وقد اكتشف إيلكند أربعة متطلبات لكي تكون القراءة ناجحة منذ البداية :

- ١- بيئة غنية باللغة المقروءة والمكتوبة .
- ٢- الالتصاق بالبالغ الذي يقرأ كثيراً معهم والذي يكافئهم عند المحاولات .
- ٣- الوصول إلى مرحلة العمليات العيانية الخاصة بالنمو المعرفي .
- ٤- التفاعل مع البالغ المهتم بتعليم الصغار للقراءة .

القراءة السريعة الصامتة : إن القراءة الصامتة السريعة هي المهارة التي تسعى المدارس
لتقويتها وتنميتها لدى الصغير . ويتمسك أيلكند بأن تطور هذه المهارة يتطلب أن يكون
النظام اللفظي النظري أكثر استقلالية من النظام الحركي الحسي ، حيث يبذل العقل جهداً
أكبر والعين جهداً أقل . وقد تأكدت هذه الاستقلالية والنظام المعرفي والحسي الحركي
في تجربة حيث يطلب من القراء معرفة حروف ورق الصنفرة . والتي لم يكونوا قادرين على
رؤيتها على قاعدة اللمس .

وقد ارتبط النجاح في هذه المهمة بشكل إيجابي مع الإنجاز للقراءة للمبتدئين ، ولكنه ارتبط سلبياً مع مهارات القراءة للقراء المتقدمين ، وهذا يعني أن التمييز الحسى الحركى بين الحروف وهو ما عُلم في مدارس مونتيسوري مفيد في بداية المراحل التعليمية للقراءة . كما أن القراءة بصوت عال واستعمال الإصبع كمؤشر له نفس التأثير في المساعدة على القراءة في المراحل الأولى من التعليم ، ولكنه يعيق القراءة في المراحل اللاحقة .

والقراءة ليست إجراءً سائباً ولكنه موجّباً ، والمعنى لا يتوطن ضمن الكلمات المكتوبة ولا المطبوعة ، ولكن من خلال معلومات القارئ المخزونة . ومع أن للقراءة جانب إيجابي فلها أيضاً جانب سلبي كبير ، الصغار الضعفاء في القراءة ولنفس السبب هم ضعفاء في الإصغاء مهتمون بالتواصل مع ما يهم أفكارهم ومخيلاتهم أكثر من فهمهم لأفكار الآخرين ، حيث ينقصهم (التدريب الإدراكي)

ويبدأ القراء الأكفاء تدريباً إدراكياً عندما يصغون باهتمام للآخرين . وعندما يقاومون الرغبة في جعل مشاركتهم مع الآخرين تتركز في ثرائهم .

النمو العقلي

يظهر الذكاء من خلال الإدراك والاختيار والملاحظة والتعلم . فإذا كانت هذه الأنشطة فعالة بشكل عام وكانت مركبة ومعقدة بما يتناسب مع عمر الطفل نقول بأنه حاد الذكاء ، وإذا كانت بالعكس نقول بأنه بطيء أو بليد ، أو لديه تأخر عقلي .

وليس هناك حد فاصل بين الذكاء والبلادة في الأطفال ، وبدلاً من ذلك هناك درجات مختلفة من الأعلى إلى الأسفل في درجات الذكاء .

طبيعة الذكاء :

يبحث تحليل (David Wechsler, 1975) في ضعف الافتراضات عن الذكاء وأولها الاعتقاد الشائع أن الذكاء هو « نوعية العقل » والذي يمكن وصفه بالصفة (ماهر - مكتشف أو حذر) . ولكن الذكاء في الواقع هو مظهر للسلوك المعنى بالملائمة والفعالية والجدوى مما يريد أن يفعله الفرد أو ما يفعله فعلياً .

والافتراض الثاني يصر على أن الذكاء شيء فردي ووجداني ومستقل عن السمات الإنسانية الأخرى . وفي الحقيقة فالذكاء مركب من جوانب كثيرة وعناصر مختلفة . وإذا ألحنا على التفكير فيه كقدرة فسوف نتأكد أنه قدرة شاملة مهيمنة .

والافتراض الثالث أن الذكاء يختص بطريقة عمل الدماغ بمنطقية . والذكاء في الحقيقة معنى بالدافع والاستمرار والوعي للأهداف والسمات التي لا علاقة لها بالمنطق ، ولكنها متحركة وعاطفية ومؤثرة أيضاً .

وقد قام علماء نفس آخرون بتعريف الذكاء بشكل مختلف مع أن هناك خيوطاً تربط تعريفاتهم مع تعريفات غيرهم . وقد فكر (Woodsworth, 1940) في السلوك الذكائي كما فعل ويكسلر وقال أنه أحد الأسماء التي يجب أن تعتبر أفعال .



“Read me my report card, Dad.”

والذي : اقرأ لي تقرير المدرسي

وقد أعلن سيرمان (Spearman, 1927) أن هناك عامل أساسي في كل السلوك الذكائي ، وعوامل أخرى خاصة مستقلة نسبياً عن بعضها . وافترض أن بعض من العوامل الخاصة مشبعة بعامل عام وهو القدرة على التعامل مع الأرقام مثلاً ، والبعض الآخر من العوامل مستقل نسبياً عن العامل العام مثل القدرة الموسيقية أو القدرة الحركية .

ترفض نظرية (Thurdstone, 1946) فكرة أن العامل العام على علاقة مع جميع أنواع السلوك الذكي ، ويتصور أن هناك خليطاً من العوامل التي تتفاعل في قليل أو كثير بطريقة مستقلة أحدها عن الآخر .

اختبار الذكاء :

رغم محاولات علماء النفس في القرن التاسع عشر لقياس الوظائف المعرفية . إلا أن أول الاختبارات المؤثرة كما لاحظنا قد بُنيت لتستخدم مع أطفال المدارس ، وكما لاحظنا في الفصل الأول أن المقاييس التي وضعها في (١٩٠٥) عالما النفس الفرنسيين بينيه وسيمون قد ترجمها تيرمان كى تستخدم مع الأطفال الأمريكيين عام ١٩١٦ وقد طبقت هذه الاختبارات من خلال مقابلات مع الأطفال .

وفي السنوات التالية دخلت الولايات المتحدة الحرب العالمية الأولى وقد أدت الحاجة لتصنيف وتدريب ملايين المتقدمين إلى اكتشاف أول مجموعة من اختبارات الذكاء وبعد الحرب اكتشفت المزيد من اختبارات الذكاء وتم تطبيقها على طلبة المدارس .

وقد دمج تيرمان مفهوم العمر العقلي الذي استعمله بينيه وسيمون في المقياس مستعملاً اقتراحاً للعالم النفسي الألماني وليام سترن (١٩١٤) ، وقد سجل الأرقام في عبارات إحصائية مثلت الامتداد الذي سيكون عليه الطفل والذي يمكن اعتباره فوق أو تحت أو في نفس العمر المناسب مع ذكائه .

ويمثل هذا الإحصاء مستوى الذكاء وقد برمج بواسطة معادلة تشمل قسمة العمر العقلي للطفل على عمره الزمني وضرب النتيجة في ١٠٠ وذلك من أجل إلغاء الكسر العشري فيكون مستوى الذكاء ثابتاً في فحص الذكاء مثلما هو في اللغة اليومية ، ولكن ظهرت بعض المشاكل الإحصائية ، وقد استبدل حالياً بواسطة انحراف مستوى الذكاء والذي يخبرنا كيف تكون نتيجة فحص طفل ما مقارنة مع معايير أطفال آخرين من عمره .

ومع كلا النوعين للمقاييس يمثل مستوى الذكاء ١٠٠ المتوسط العادي للطفل في أي عمر ومستوى الذكاء الأعلى أو الأسفل من ١٠٠ يدلنا على الحد الذي يكون فيه أداء الطفل المتخطي لمعيار سنه أو المقصر عنه .

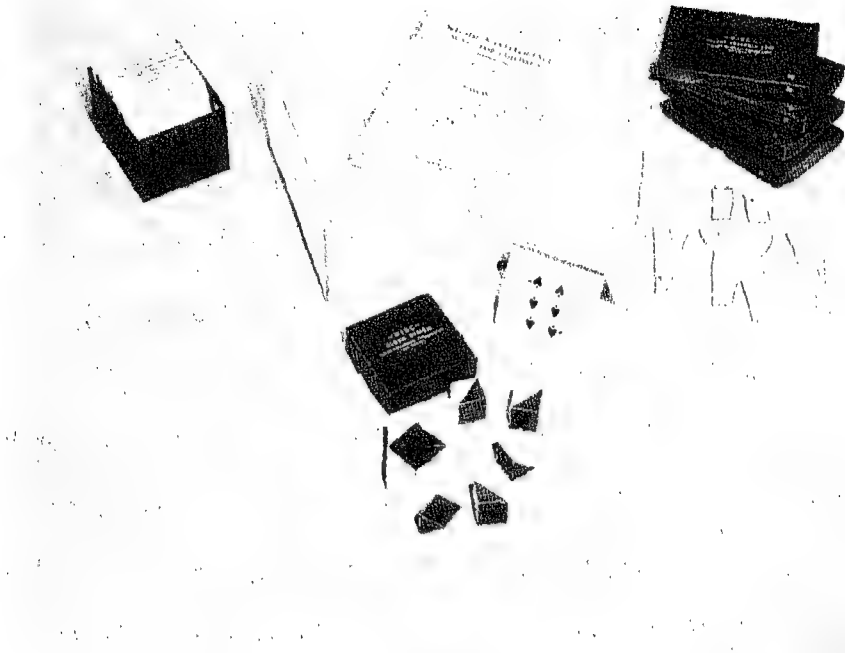
ويعطينا جدول (١٢-٢) نسبة الأطفال تبعًا لاختلاف مستوى الذكاء على مقياس ستانفورد - بينيه بمصطلحات تدل على مستوى التعليم الممكن تحقيقه طبقًا لدرجاتهم .

ظهر مقياس ويكسلر لقياس ذكاء الأطفال في عام ١٩٤٩ وهو ملائم للاستعمال مع الأطفال بعمر من ٥ سنوات إلى ١٥ سنة وقد روجع سنة ١٩٧٤ .

وفي سنة ١٩٦٠ أعيدت مراجعة مقياس ستانفورد - بينيه ونُشر ، وكان يغطي بشكل موسع مجال الأعمار أكثر من مقياس ويكسلر ، وهكذا فإنه يستعمل أكثر تكررًا مع الأطفال الأصغر . ويتضمن مقياس ستانفورد - بينيه موادًا شفهية أكثر من مقياس ويكسلر وهو أكثر ملائمة للمدارس لذلك السبب . ومن ناحية أخرى فإن مقياس ويكسلر أكثر استعمالًا لاختبار الأطفال الذين يعانون من مشاكل في التعليم والذين يعانون من صعوبات في النطق .

الجدول (٢-١٢) تصنيف مستوى الذكاء عند علماء النفس مع النقاط المرجعية من أجل تفسير مستويات الذكاء
(Merrill, 1938) .

مستوى الذكاء	النسبة المئوية من الأفراد	التصنيف	التفسير
١٦٠ وما فوق	٠,٠٣		
١٤٩-١٦٠	٠,٢	مرتفع جدًا	
١٤٩-١٤٠	١,١		
١٣٩-١٣٠	٣,١	مرتفع	« مواد الدكتوراه »
١٢٩-١٢٠	٨,٢		
١١٩-١١٠	١٨,١	متوسط مرتفع	« مواد جامعية »
١٠٩-١٠٠	٢٣,٥		خريجي المدرسة الثانوية
٩٩-٩٠	٢٣	طبيعي أو متوسط	يمكنه عمل بعض أعمال المدرسة الثانوية
٨٩-٨٠	١٤,٥	متوسط منخفض	
٧٩-٧٠	٥,٦	الحد الفاصل للمتأخر عقليًا	يمكنه القيام بعمل الصف الخامس
٦٩-٦٠	٢,٠		
٥٩-٥٠	٠,٤		
٤٩-٤٠	٠,٢	التأخر العقلي	التأخر العقلي القابل للتعليم
٣٩ وما دون	٠,٢		



مقياس ويكسلر لذكاء الأطفال (WISC) يستعمل بشكل شائع لقياس النمو المعرفي .

تمت أكثر الاختبارات الخاصة بالذكاء في المدارس بواسطة الورقة والقلم مثل
اختبارات كاليفورنيا للنضج العقلي واختبارات كولمان - أندرسون للذكاء . واختبار
أوتيس - لينون للذكاء .

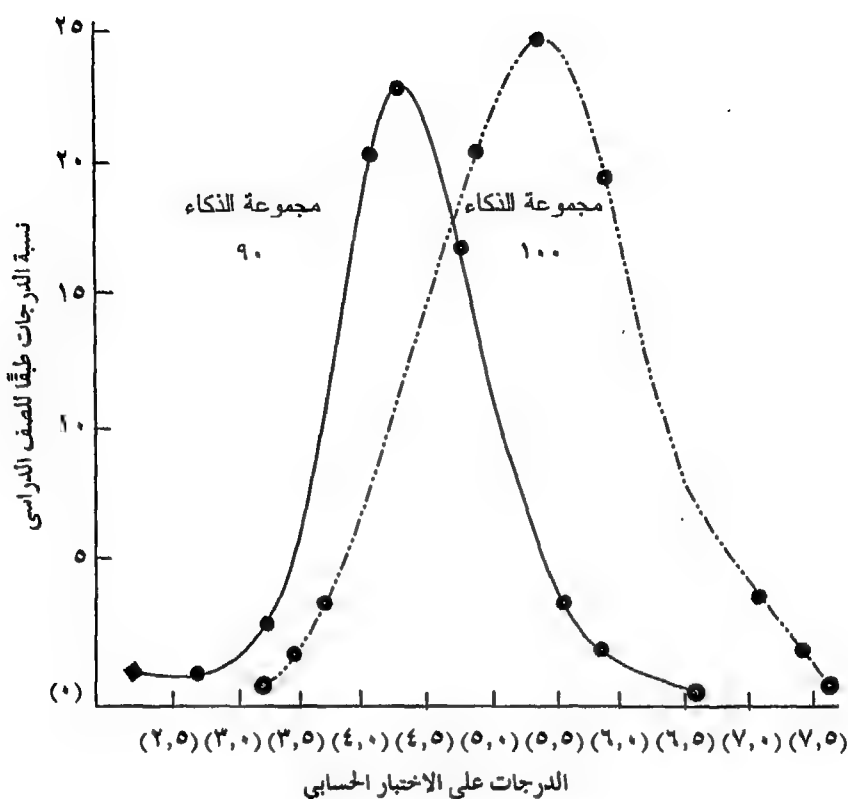
صديق اختبارات الذكاء : تتعرض اختبارات الذكاء لانتقادات كثيرة بواسطة ممثلين
عن مجموعات عرقية مختلفة ، فالزبويون وعلماء النفس والسياسيون وأعضاء مجالس إدارة
المدارس ، وكذلك الطلاب في بعض الولايات والمدن قد قرروا عدم استعماله في المدارس
الحكومية .

ومع ذلك يسمح للأخصائيين النفسيين في المدارس استخدام اختبارات الذكاء كمقاييس للتشخيص النفسي للأطفال الخوّلين إليها ، وبالتمعن في دوريات الأبحاث النفسية عن الأطفال سوف يتبين لنا أن لاختبارات الذكاء بعض المشاكل البنيوية ، ومن ناحية أخرى لابد أن يكون لهذه الاختبارات بعض الصّدق حتى يقبلها الإكلينيكيون والباحثون .

ولدى الأخصائيين النفسيين والباحثين التربويين أسبابهم المتنوعة لاستعمال اختبارات الذكاء ، ولكن كل ما يهم المدرسون ومديروا المدارس والأهالي هو ما يدهم عن فرصه الطفل في النجاح ، والنجاح المهتمين به دائماً هو النجاح في المدرسة .

وإذا كان اختبار الذكاء يتنبأ بالنجاح المدرسي للطفل بدقة فهو طبعاً اختبار كفاء تنطبق كفاءته جزئياً على عدد الأطفال دعنا نقول أننا طبقنا اختبار ذكاء على الصفوف الرابعة في نظام المدرسة الكبيرة عند بداية السنة الدراسية . وقد اخترنا مجموعة من الأطفال بمستوى ذكاء يساوي ٩٠ ومجموعة أخرى بمستوى ذكاء يساوي ١١٠ ، دعنا نقول أيضاً أن المجموعتين تصلان إلى إنجاز معين في الاختبار في مهارة الحساب بعد ذلك بسنة عندما يكونون قد بدءوا بالصف الخامس من دراستهم ، ويوضح الشكل (١٢-٣). أنه حينما يكون معدل الذكاء ٩٠ يتناسب مع ذكاء الأطفال الذين هم في منتصف الطريق إلى السنة الرابعة ، بينما معدل الذكاء ١١٠ يتناسب الأطفال الذين هم في منتصف السنة الخامسة للتعليم .

وبعض الأطفال متقدمون في الحساب بينما البعض متأخرون . وأبعد من ذلك فإن إنجاز بعض الأطفال (بمستوى ذكاء ٩٠) أعلى في اختبار الحساب من إنجاز هؤلاء الذين (بمستوى ذكاء ١١٠) .



يوضح الشكل (٣-١٢) المنحنى البياني الذي يمثل التوزيع النظري لدرجات في اختبار الحساب لأطفال المرحلة الخامسة ممن حصلوا على مستوى ذكاء ٩٠ عند فحصهم في العام السابق ، ومجموعة أخرى بمستوى ذكاء ١١٠ ، وتشير كل نقطة على المنحنى إلى النسبة المئوية للأطفال الذين حققوا إنجازاً معيناً في مادة الحساب .

ونرى من المثال السابق أننا حين نقول أن اختبارات الذكاء تتنبأ بالنجاح الأكاديمي نعني أنها تتنبأ به بطريقة عامة ، وأن الاستنتاجات أفضل بالنسبة لمجموعات الأطفال من الأطفال المنفردين . أو بمعنى آخر أن تسجيلات نسبة الذكاء لمجموعة من الأطفال من العام السابق سوف تمكننا من التنبؤ بطريقة إنجازهم في عام قادم ، وسوف يكونون قادرين على التقدم بالحساب أكثر من المجموعة التي كان مستوى ذكائها أقل .

وتعد الدوافع من الأسباب التي تجعل الأفراد غير قادرين على المواظمة بين درجات مستوى الذكاء والنجاح المدرسي فالطفل الذي لديه دافع سوف يكمل المهمة المطلوبة منه

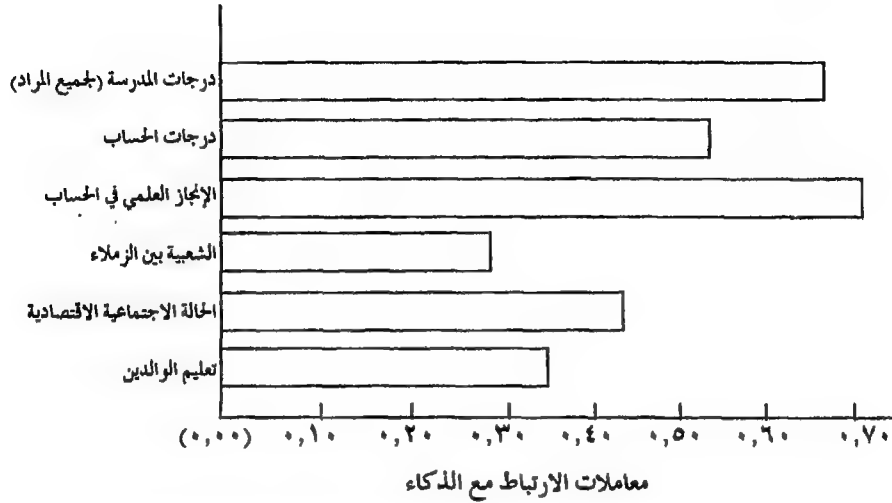
باجتهاد ويطلب من الأستاذ المساعدة إذا ما واجه صعوبات ، ويواظب على المهمات المدرسية بطريقة جادة وما اسماه ايكلند « النظام الاستقبالي » يعنى أنه مهما كانت قدراته المعرفية فإنه يستعملها بالكامل وعلى العكس من ذلك فإن الطفل النبیه قد يكون لديه لا مبالاه وعدائیه . وأي من هذه النماذج السلوكية أو السمات سوف تتدخل مع إنجازاته في المدرسة . أو قد يكون عضواً في مجموعة مؤهلة ثقافياً وتقيم التماسك الجماعي أكثر من الإنجاز الشخصي ومن ثم سيتجنب التورط في نشاطات مدرسية تجعله متفوقاً على أصدقائه .

هناك عدة عوامل نفسية وموقفية تتطلب من الأستاذ أو الأخصائي النفسي وضعها في الاعتبار لكي يقوم باستنتاجات محددة لطفل ما . وهذا لا يعني رفض اختبارات الذكاء ، ولكنها تعني بالضرورة أن هذه الاختبارات يجب أن تستعمل من قبل متخصصين ويعرفون أي اختبار يمكن أو لا يمكن استخدامه ، وتعني أيضاً أن على المتخصص أن يجمع كميات ضخمة من المعلومات عن خلفية الطفل المراد اختباره والمحكات التي تنبأ بآداء الطفل .

وقد قام الباحثون بجمع كم كبير من المعلومات لتأكيد صدق تعبيراتهم عن النجاح المدرسي ، ويرينا الشكل (١٢ - ٤) المعلومات التقليدية ، ومع أن الدراسات التي تشير إليها المعلومات في الشكل (١٢ - ٤) قد أجريت في مدارس برازيلية فإن أحد الأسباب التي تدعونا إلى عرضها هنا هو إبراز أن لاختبارات الذكاء نفس درجة ونوعية الصدق أينما استعملت . سواء في الدول النامية أو في الدول الصناعية المتقدمة ، ويوضح الشكل (١٢ - ٤) أن لاختبار الذكاء ارتباط قوى وموجب بالدرجات المدرسية ، وتشير النتائج إلى أن القاسم المشترك هو القدرة على التعلم في الصف المدرسي : وكلما زادت كانت القدرة على التعلم زادت درجات المدرسة ودرجات اختبارات الذكاء .

وكذلك يبين الشكل (١٢ - ٤) أن صدق اختبارات الذكاء يتعدى التعليم داخل الصف المدرسي ، ويمتد إلى النشاطات الحياتية الأخرى . إن الارتباط ٣٠ ، بين الذكاء والشعبية يمكن تفسيره بهذه العبارات ، إن التلميذ الذي يتصرف بطرق ملائمة وفعالة

و ذات جدوى يُعطي أفضل الانطباعات للأساتذة الذين يختبرون المشاكل بواسطة اختبارات الذكاء. وبالإضافة لذلك يتصرف الأطفال الأكثر ذكاءً بروح الصداقة ويكونون أكثر جاذبية لزملائهم من الأطفال الأقل ذكاءً .



الارتباط بين اختبار الذكاء وكل من التحصيل العلمي المدرسي للطفل ودرجة التفاعل الاجتماعي (الشعبية الخاصة بالطفل) والوضع الاجتماعي الاقتصادي لمجموعتين من تلاميذ المرحلة الابتدائية من المدارس البرازيلية

(Lindglen & Guedes, 1963 ; Lindglen et al, 1964)

يرتبط المستوى الاجتماعي الاقتصادي والمستوى التعليمي للوالدين ارتباطاً قوياً بذكاء الطفل كما يوضح الشكل (١٢ - ٤) ، واحد التفسيرات الممكنة هي الوراثة - فالإمكانات العملية الكامنة للوالدين - تورث بيولوجياً للأبناء . والتفسير الآخر هو أن مستوى التعليم الأفضل للوالدين والحجم الأصغر للعائلة يوفر بيئة مثقفة لأطفالهم ، ويوضح الشكل (١٢ - ٤) ارتباط مستوى تعليم الوالدين مع شعبية أطفالهم ٠,٢٨ ، وبمعنى آخر ترتبط درجات الذكاء والإنجاز المدرسي وشعبية الطفل والوضع الاجتماعي الاقتصادي إيجابياً وبشكل متميز مع بعضها البعض (Lindgren and Guedes, 1963).

التناقض حول استخدام وسوء استخدام اختبارات الذكاء :

مع أن هناك عدة انتقادات موجهة لاستعمال اختبارات الذكاء : منها الاعتقاد بأن نتائج اختبارات الذكاء تتأثر بأحكام قبلية قد تكون مناهضة للتلاميذ ، هناك بعض الشكوك بأن اتجاهات الأساتذة تؤثر على تعاملهم مع التلاميذ ونوع المعاملة التي يحصل عليها التلاميذ تؤثر على دوافعهم وعلى صورة - الذات في المقابل . إضافة إلى أن اتجاهات الوالدين والأساتذة وسلوكهم ليست هي القوى النفسية الوحيدة في حياة الطفل وربما ليست هي أكبر القوى . إن الأقران كمجموعة وكذلك توقعات الوالدين ذات التأثير الأكبر عادة ولكنها ليست النقطة الحاسمة . وهكذا فإنه يمكن القول أن اختبارات الذكاء منحازة ضد التلاميذ .

والسؤال هو هل الأساتذة يتأثرون بمعرفتهم بنتائج اختبار الذكاء للتلاميذ ، فعند هذه النقطة تصبح براهين الأبحاث غير واضحة المعالم . وقد أشارت إحدى الدراسات عن «بجماليون» أجراها (Rosenthal, 1968) إلى أن بعض تقارير الأساتذة تفيد بأن لدى بعض الأطفال إمكانيات معرفية كامنة وعالية ولكنهم يشكون قدرات ذكاء حقيقية متدنية .

وقد فشلت الأبحاث التي تلت هذه الدراسات في تأكيد هذا الاكتشاف ، وأحد أهم الصعوبات أن أغلب الأساتذة لا يلتفتون إلى قيمة ذكاء الطفل ، وكثيرون يعتقدون بأن تجارب كروباخ (Cronbach, 1975, 1977) قد جرت بطريقة غير علمية ، وقد قال متخصص في اختبارات علم النفس إنها لا تستحق الاعتبار وأن نتائجها لا يجب تصديقها .

الجدل حول التأثيرات الوراثية والبيئية على الذكاء :

هناك جدل حاد عما إذا كانت الاختلافات في الذكاء نتيجة إمكانية وراثية أو بتأثير اختلافات البيئة .

إن الفكرة الثابتة المتعارف عليها عند الأخصائيين النفسيين والتي استمرت لسنين عديدة هي أن الإمكانية الكامنة الموروثة للذكاء تختلف من شخص لآخر ، ولكن تطور هذه الإمكانيات يعتمد على العوامل البيئية . فالطفل الذي ينشأ في بيئة محفزة للذكاء

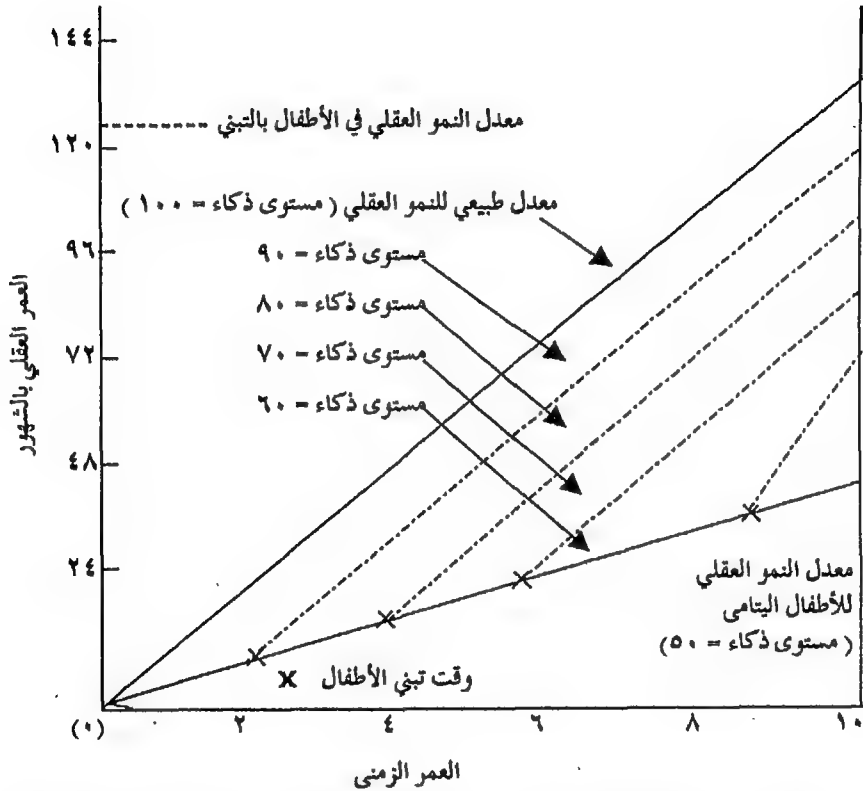
والذى يترسب فى كنف والدين يتوقعان أن يكون أفضل يمتلك فرصة أكثر من الطفل الذى ينمو فى بيت حيث لا أحد يهتم بالكتب أو بتجميعها ولا أحد يتوقع منه أكثر ولهذا فإنه من المحتمل جداً أن يكون مستوى الذكاء عالى لطفل من والدين منخفضى الذكاء حينما يعيش فى بيئة محفزة حيث يكون مستوى الذكاء لديه أعلى من آخر لديه طاقة موروثية عالية ويعيش فى بيئة مقيدة بشكل قاس .

بمعنى أنه يتفاوت مستوى الذكاء بين الأفراد وكذلك بين المجموعات ، وقد اعتبر الأخصائيون النفسيون أن ذلك يكون نتيجة للتفاعل بين (الإمكانيات) الموروثة ونوع البيئة التى ينمو فيها الفرد والتى تختلف من فرد لآخر .

لقد دعمت أبحاث دنيس (Wayne Dennis, 1973) أن الاختلافات فى مستوى الذكاء تعود إلى فروق وراثية وقد دارت أبحاثه حول النمو المعرفي للأطفال المتواجدين فى جو غير محفز نسبياً فى مأوى للأيتام فى لبنان ، وقد أصبح بمستوى ذكاء ٥٣ وهو مستوى منخفض للغاية أما الأطفال الذين تم تبنيهم بدأوا بالنمو بدرجة طبيعية واصلين إلى مستوى ذكاء ٨٠ وكلما كان الأطفال المتبنين أصغر سناً فإن نموهم يقترب من المعيار الطبيعي عند مستوى ذكاء ١٠٠ ويبين الشكل (١٢ - ٥) رسم بياني لتأثير التبني على تطور الذكاء عند الأيتام بأعمار مختلفة .

وتختلف نتائج دراسة دنيس عن غيرها من الدراسات . فالتحسن الناتج من العوامل البيئية أقل بكثير ، فمثلاً توصلت دراسة جراى وكلاوس (Gray & Klaus, 1970) والتى قاما فيها ببرنامج تدريبي ، إلى أن أعلى فرق بين المجموعة التجريبية والضابطة كان ١٦ درجة ذكاء فقط ، وأن المتوسط كان من ٥ إلى عشر درجات فرق وعلى أى حال لم يشارك الأطفال فى البرنامج إلا حين كان عمرهم ثلاثة أو أربعة سنوات ، بينما تعاملت دراسة دنيس مع أطفال رضع .

والحقيقة أن غنى البيئة بالمثيرات تؤدي إلى ارتفاع بسيط في مستوى الذكاء نسبياً ، ويفسرها علماء النفس مثل (Arthur Jensen 1968,1969) كبرهان على أن البيئة لها تأثير صغير على الذكاء . وقد أشار جنسن أن ٨٠ ٪ من التغير في مستوى الذكاء يمكن تفسيره بالتأثير الوراثي مع أنه يقول من السخف وصف ذكاء أي فرد بمكونات بيئية أو وراثية .



شكل ١٢- رسم بياني يمثل نمط النمو المعرفي لأطفال متبنين وغير متبنين اعتماداً على نتائج دراسة دنيس عام ١٩٧٣ .

وكذلك لا يوافق (جنسن) على رأي علماء النفس بأن اختلاف المجموعات والأعراق يؤثر على مستوى الذكاء ، ويؤدي تثبيت المتغيرات في مجموعة الموروثات إلى ملاحظة

الاختلافات في الذكاء بين المجموعات الاجتماعية والعرقية ، ووافق جنسن على أن الجهود المبذولة لتحسين التعليم للأطفال غير المحظوظين يجب أن تستمر أو تتضاعف .

ويستعمل الكثير من الباحثين آراء (جنسن) المنشورة في مجلة (هارفرد التعليمية ١٩٦٩) تحت عنوان (الوراثة البيئية والذكاء) . والتي علق عليها علماء نفس في نفس العدد من المجلة .

القدرة الأساسية للتعلم والقدرة على حل المشكلة :

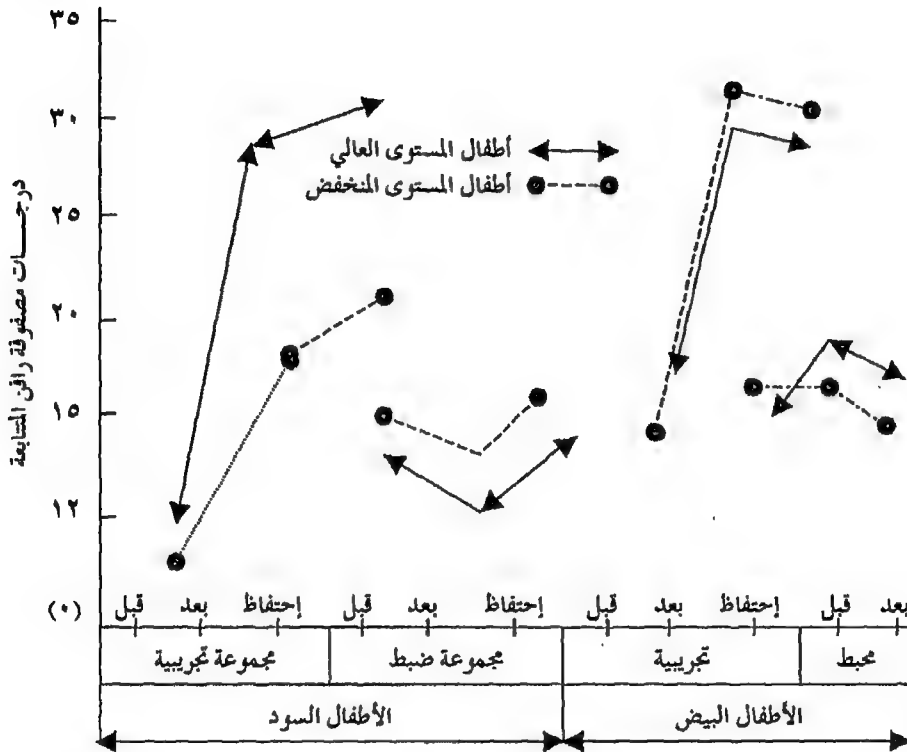
يقول جنسن أن هناك نوع واحد من القدرة العقلية يختلف باختلاف المجموعات العرقية والمستويات الاقتصادية الاجتماعية بينما هناك نوع آخر لا يظهر هذا التنوع . وهذا الاستنتاج مبني على أبحاث سابقة حيث كان يُجري جنسن أبحاثه على أطفال من طبقتين ذات مستويات اجتماعية اقتصادية / مختلفة ويطلب منهم القيام بمهام تتطلب منهم أن يتذكروا بعض الكلمات ، المترابطة فلم يجد فروقاً بين المستويين فسمى ، القدرة التي تم قياسها (قدرة التعلم الأساسي أو المستوى الأول لقدرة) ومع أن قدرة المستوى الأول ضرورية للنجاح في اختبارات الذكاء فإن قدرة المستوى الثاني مطلوبة كذلك . إن المستوى الثاني هو ما يمكن وصفه بالقدرة على حل المشكلة أى القدرة على استعمال الرموز استقرائياً واستدلالياً ، ولنختبر الفرضيات : لا يتطلب المستوى الأول استعمال هذه القدرات والاستدكار عن ظهر قلب وعلى ضوء هذه الحقيقة فإن :

١ - قدرة المستوى الأول هي عنصر أساسي للنجاح في اختبارات الذكاء .

٢ - هناك اختلافات كبيرة بين الأعراق والمستويات الاجتماعية الاقتصادية بالنظر إلى نقاط اختبار الذكاء ، ومبررات جنسن للاختلافات فى قدرة المستوى الثاني ترجع إلى العوامل الوراثية بينما الاختلافات في المستوى الأول ليست كذلك .

وقد وضع (Barry Guinagh, 1971) فروض جنسن تحت الاختبار فقام بعمل تجربة لمجموعتين من الأطفال السود ، حصل نصفهم على نقاط مرتفعة على مقياس المستوى الأول

والنصف الآخر على نقاط منخفضة ، وتمت المقارنة بمجموعتين من الأطفال البيض مقسمين أيضًا إلى مستوى عال ومستوى منخفض . وكان كل الأطفال في الصف الثالث مع تشابه وضعهم الاجتماعي والاقتصادي واشتملت الاختبارات على اختبارات مستوى الذكاء من خلال مصفوفة رافن المتتابعة واختبارات غير لفظية لقياس المستوى الثاني .



الشكل (١٢ - ٦) مقارنة الأطفال السود والبيض بمستوياتهم العالية والمنخفضة بعد إعطائهم تدريبات خاصة

والنتائج الموضحة في الشكل (١٢ - ٦) تعطي الأفضلية للعامل البيئي ، فالأطفال السود والبيض من المستوى المرتفع الذين تلقوا التدريب الملائم أحرزوا تقدماً ملموساً بالمقارنة مع أطفال مجموعة الضبط الذين لم يتلقوا التدريب ، والمستوى المنخفض للسود في التجربة أحرز بعض التقدم ولكنه كان أقل بكثير من المستوى المرتفع للمجموعة السابقة . ولم يكن هذا مصادفة وقد تأكدت هذه النتائج باختبارات أخرى أجريت بعد ذلك بشهر .

تأثيرات الهبوط البيئي : تسأل بعض الباحثين عن صحة استنتاجات جنسن مثل ساندرا (Sandra, 1971) والتي أجرت دراسة حول مستوى الذكاء والإنجاز المدرسي للسود والبيض من التوائم وغير التوائم في مدارس فيلادلفيا ، وقد وضعت نوعين من الفرضيات لدراستها .

إذا كان النموذج الوراثي الذى وضعه جنسن صحيحًا ، يجب أن تصل ساندرا إلى تشابه نسب ذكاء الأطفال فى دراستها رغم اختلاف المستوى الاجتماعى أو العرقى لأن البيئة التى نشأوا فيها لها تأثير ثانوى فقط . ومن ناحية أخرى ، إذا كانت وجهة النظر البيئية صحيحة ستجد اختلافات بسيطة بين نسب ذكاء الأطفال من البيوت الفقيرة ، وستجد أن تلك النسب تختلف كثيرًا عن الأطفال ذوى الطبقة المتوسطة .

وقد توصلت ساندرا إلى أن مستوى الذكاء بغض النظر عن العرق كان أعلى بين الأطفال من البيوت الأكثر تطورًا وامتيازًا ، وكان أقل لدى الأطفال الذين يأتون من بيوت فقيرة ، وهو اكتشاف يعيل إلى دعم التفسير البيئي للاختلافات بين المجموعات من حيث الذكاء . ولاحظت أن « العوامل الوراثية » لا يمكن رؤيتها كمحدد قوى للدرجات الخاصة بأي مجموعة عرقية كانت .

وكما لاحظنا في دراستنا السابقة أن الإنسان كائن مرن وأن لقدرته على التعلم والتأقلم مع البيئة حدود معينة ، ولكن آيًا كانت هذه الحدود فهي لم تتقرر بعد . وكم هي المتغيرات الإنسانية الناتجة عن العوامل الوراثية والتي لا يمكن تحسينها بالعوامل البيئية ، ربما لن نعرف أبدًا لأننا لم نصل بعد إلى درجة الكمال الذي يكون فيه الطفل محبوبًا بشكل ملائم ويتغذى جيدًا ويحفز جيدًا ، وحتى نصل إلى هذه الدرجة فإن طريقتنا الوحيدة لتحسين الأفراد تكمن في تحديد العناصر البيئية التي تنتج أفضل النتائج والتغيرات المطلوبة في البيئة على ذلك الأساس .

ملخص الفصل الثاني عشر

سنوات الطفولة المتأخرة هي الفترة ما بين نهاية مرحلة ما قبل المدرسة وسن المراهقة . يصل المنحنى النموي إلى درجة ثابتة ويرتفع حينما يبدأ البلوغ .

خلال مرحلة الطفولة المتأخرة تتحسن المهارات الحسية - الحركية . وقد أظهرت دراسة جود إنف تزايد سرعة الاستجابة خلال تلك السنوات . ويرى بعض المتخصصين أن النشاط المفرط للأطفال يحدث نتيجة تلف عصبي بسيط - (إخفاق بسيط في وظيفة العقل) ، ومن أجل دعم هذه الفكرة فقد أشار الدارسون إلى أن النشاط المفرط يظهر غالبًا قبل أن يصل الطفل إلى عمر السنتين ، وأن بعض الأطفال لديهم حوادث تسمم أدت إلى هذا السلوك أو أن بعضًا من الأطفال كان آباءهم أيضًا مفرطي النشاط وسريعي الانفعال أو كانوا يتعاطون العقاقير المهدئة والتي يبدو أن لها تأثير في الحد من هذا النشاط المفرط ، وقد يكون لها تأثير معاكس على البالغين . والانتقادات الموجهة إلى العلاج بالمسكنات تدل على أنه شيء خطير قد يصل بالإنسان إلى درجة الإدمان .

وطبقًا لآراء بياجيه يدخل الطفل في مرحلة العمليات العيانية عند بلوغه سن السابعة ، ويبدأ باستعمال العمليات الشكلية بين عمر ١١ و ١٥ سنة ، وقد استعمل بياجيه كلمة عملية للتعبير عن شبكة أعمال من الأدوار المترابطة ، وتختلف العمليات العيانية عن العمليات الشكلية بأنها محدودة في الاتباع . والعمليات الشكلية تستعمل أفكارًا تمثيلية ويعتقد بأنها كالقواعد المنطقية والقدرة على العودة إلى الانطلاق ثم الانطلاق من جديد .

وقد اهتم بياجيه بتطور مفاهيم العلية الطبيعية اهتمامًا خاصًا وهذه ٥ من ١٧ نوع من التفكير السببي الذين صنفهم :

١- السببية الظاهرة .

٢- السببية الحيوية .

٣- السببية الدينامية .

٤- السببية الميكانيكية .

٥- الشرح بواسطة الاستدلال .

الأنواع الثلاثة الأولى هي ما قبل السببية ، والرابعة انتقالية والخامسة تنتمي إلى العمليات الشكلية .

تتغير مفاهيم الطفل عن الفراغ والوقت أيضًا خلال منتصف ونهاية فترة الطفولة المتأخرة ، ولا يظهر حفظ العلاقة عن السرعة حتى عمر سبع أو ثمان سنوات ، وقد تبين أنه كلما كان الطفل أكبر كلما فهم أكثر وكذلك يطور الأطفال القدرة على استعمال المنطق والذاكرة والتعامل بالرمزية بدرجة كبيرة .

ويتواءم النمو اللغوي مع مظاهر أخرى من النمو ، وأوضح البحث أن الأطفال الذين يعتمدون ميدانيًا (أو حساسين ميدانيًا) أقل قدرة على النطق ، ويعملون إلى الاعتماد على الرؤية أكثر ويبدو أن سلوكهم يسيطر عليه نصف المخ الأيمن . ويبدو أنهم يعانون من صعوبات مدرسية لأنهم توقعوا أن يكون التعامل مع المواد لفظيًا وهكذا فإن هناك توافق مع الاتجاهات نحو نصف المخ الأيسر .

إن القراءة هي الخطوة الكبيرة باتجاه التحكم باللغة والتي يخطوها الأطفال خلال سنوات الطفولة الوسطى ، أشارت بعض الأبحاث إلى أن القراءة المبكرة تصبح سهلة كلما كان هناك نمو في غنى البيئة لغويًا وكلما زاد التعلق بالكبار الذين يقيمون الجوائز مقابل القراءة الجيدة بالوصول إلى العمليات العيانية والتواصل مع الكبار الذين يودون تعليم الأطفال القراءة .

القراءة السريعة والصامتة هي أعلى مستوى من درجات المهارة حيث تدل على سلامة النظام الحسي الحركي. إن التعبير عن الذات لفظيًا وخصوصًا بالنسبة لوسائل الكتابة وتعليم هذه المهارة والتربية الذاتية قد تفعل هذا الدور ، وتظهر عندما يكون بإمكان الفرد وضع أفكاره جانبًا والانتباه لأفكار الآخرين .

والفرضية الشائعة عند ديفيد ويكسلر هي أن الذكاء هو نوعية العقل وهو سمة متفردة ومستقلة في سماتها ، وهو معنى بالعمليات المنطقية للعقل تعتبر فرضية خاطئة ، ويعرف الذكاء بأنه قدرة الفرد على فهم بيئته والتكيف عليها . وبعض الأخصائيين النفسيين يقرون بأن الذكاء يشتمل على عوامل متفصلة ، والبعض يشير إلى أن العامل العام هو المقرر الرئيسي .

لقد وضع العالمان الفرنسيان النفسيان بينيه وسيمون الاختبارات الأكثر فعالية عن الذكاء في بداية هذا القرن . وقد عدلها ونشرها تيرمان تحت اسم اختبار ستانفورد - بينيه . وهو اختبار كانت درجاته تحول إلى أعمار عقلية وبعدها إلى مستوى ذكاء من خلال قسمة العمر العقلي على العمر الزمني وضرب الحاصل $\times 100$.

وترجع كل النقاط المسجلة اليوم إلى انحراف مستوى الذكاء بدون إشارة إلى العمر العقلي ، وقد وضع ويكسلر اختبار الذكاء الفردي والذي يعطي معلومات أكثر فيما يختص بالأداء المعرفي للطفل عن اختبار ستانفورد - بينيه . لأن ستانفورد بينيه يحوي مواد نظرية أكثر وهو أكثر وأفضل تنبؤًا بالأداء المدرسي .

وقد انتقد استعمال اختبار الذكاء من قبل البعض الذين افترضوا أن المدرسين قد يركزون تعاملهم مع الأطفال على أساس الانطباعات المأخوذة من الاختبار ، لدرجة أنه تم منع استعمال اختبارات الذكاء في المدارس فقط بقصد النهوض بتدريب الباحثين وعلماء النفس على بعض مشاكل الأطفال الخاصة .

وهناك أيضًا جدل حاد حول الامتداد الذي من الممكن أن يصل إلى الذكاء وهل هو ناتج عن عوامل وراثية أو لأسباب بيئية . يقرر معظم علماء النفس بأن اختلاف نسبة الذكاء هو نتيجة التفاعل بين العاملين البيئي والوراثي مع إلغاء الفكرة التي تضع الاختلاف بناءً على عوامل عرقية للمجموعات ، والاحتمال الأغلب ارتكازها على الاختلافات الوراثية .

لقد أشار جنسن أن ٨٠٪ من متغير الذكاء يسببه عوامل وراثية ، وأن نتائج فحص الذكاء تختلف بين المجموعات العرقية بسبب العوامل الوراثية ويقول أنه لا فرق بين المجموعات العرقية أو المستويات الاقتصادية الاجتماعية فيما يختص بالقدرة على التذكر (مستوى القدرة الأول) ولكن هناك فروق فى القدرة على استعمال الرموز وحل المشاكل (مستوى القدرة الثانى) وهى فروق ترجع إلى عوامل مقررّة وراثيًا لتصبح ثابتة ولا تتغير . وظهر اعتراض على هذا الرأى من قبل التجريبيين ووجدوا أن أطفال البيض والسود تعلموا أساليبيًا تمكنهم من تحقيق نقاط أفضل على مقياس المستوى الثانى للقدرة ، وقد توصلت إحدى الدراسات إلى أن درجات الذكاء للأطفال فى المستوى الاجتماعى الاقتصادى المنخفض تنوع أقل من الذين على مستوى أعلى بصرف النظر عن العرق ، تفترض هذه النتيجة أن البيئة لها تأثير على درجات اختبار الذكاء ويستمر البحث فيما يختص بالمتغيرات البيئية والتي تسهل تطور المعرفة .



الشخصية والنمو الأخلاقي
وتأثير الوالدين

يجب أن يقول الطفل دائماً ما هو حق
وأن يتكلم عندما يُخاطب
ويُحسن أدبه على المائدة
على حسب قدرته على أقل تقدير

Robert Lewis Stevenson

إلى ماذا يهدف الأهل

Ogden Nash

عندما يقولون أن أطفالهم سُدج؟

لا يوجد ما يُمكن تسميته بوالدين جيدين كل الوقت
ولا والدين سيئين كل الوقت .
(Ekeanire E-Mccoby, 1957)

من خلال التركيز على متغير محدد مثل النمو المعرفي ، يمكننا إجراء أبحاث محكمة وهو
شيء ضروري في كل إجراء علمي ومن ثم يمكن تقديم المعلومات التي تُمكننا من التقدم
في فهمنا لأسباب السلوك الإنساني. ومع ذلك فإننا عندما نحاول فهم ماذا تعني
مكتشفاتنا الحقيقية ، نُصدم باستمرار بأن أي مظهر للسلوك الإنساني متعدد الجوانب يمكن
فهمه إذا نظرنا إلى الإنسان ككائن كامل يتفاعل مع البيئة الكاملة . وهذا لا ينفي صدق
الأبحاث الخاصة بالنمو المعرفي ولكن يمكن القول أن هناك متغيرات أخرى بعضها عضوي
وبعضها بيئي يجب أن توضع في اعتبارنا - إذا ما أردنا الوصول إلى الفهم الحقيقي لسلوك
الأطفال .

الشخصية والمعرفة

الاستمتاع والارتباط بالقراءة :

يعتبر تعلم القراءة مثال مهم لجوانب كثيرة من سلوك الأطفال ، ويمكن النظر إلى القراءة كعملية معرفية كما شرحنا في الفصل السابق ، ومن يود أن يُعلم القراءة يجب أن يكون واعياً بأهمية الدوافع للتعلم . ومن المعروف عامة بين المدرسين وعلماء النفس أن الأطفال الذين ينمون في بيئة يقوم فيها الكبار بالقراءة بشكل كبير عادة ما يكون لديهم القليل من الصعوبات في التعلم ، ويمكنهم الدخول للصف الأول الابتدائي مع بعض المهارات القرائية الجديدة .

ويمكن رؤية هذه الميزة بطريقة معرفية أكثر وضوحاً ، بالمعنى الذي يشوق الوالدين لتعليم أبنائهم التعرف على الأحرف والكلمات ، وإعطائهم فرصاً لممارسة الأساليب التي تركز عليها مهارة القراءة . وقد ترجع هذه الميزة التي يكتسبها الأطفال إلى الدوافع : أي أنهم يريدون أن يرضوا الأهل الذين يحسون أن القراءة شيء مهم ، والأطفال يجد ذاتهم تعجبهم منظر الكتب ومحتوياتها من أجل القيام بالمحاولة والخطأ الذي يميز المراحل الأولى في تعلم أي مهارة معقدة .

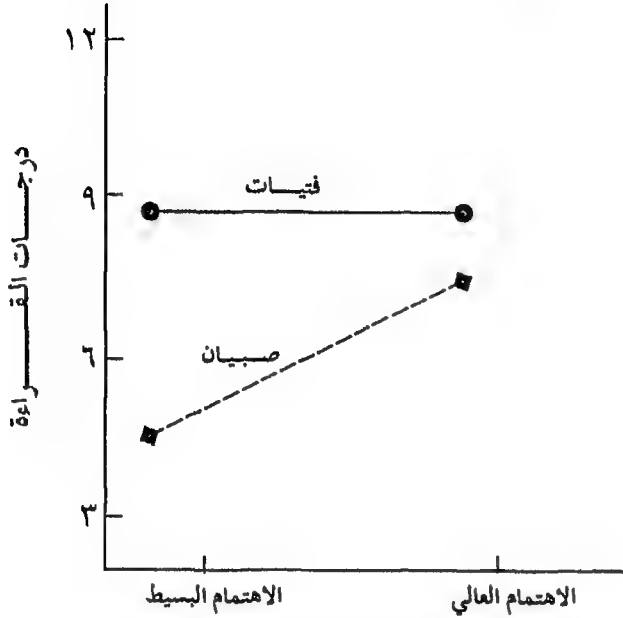
ولكن ماذا عن الأطفال الأقل حظاً ، والذين يمثلون الغالبية القصوى من التلاميذ ، هؤلاء يحصلون على قراءتهم الأولى في الصف الأول الابتدائي ، ويكتشف المدرسون أن الفتيات يتعلمن القراءة بشكل أسرع من الصبيان . ومن خلال بحث خاص بالفروق بين الجنسين اكتشف (Maccoby and Jachlin, 1974) أن الصبيان يواجهون مشاكل في القراءة بنسبة تتراوح بين ٣ إلى ١٠ مرات أكثر من البنات ، ولا يمكن إرجاع هذه الفروق إلى عوامل معرفية ، فهناك فروق بين الجنسين في الدوافع ، ويرتبط بعض هذه الفروق بسلوك القراءة .



معظم من لديهم مشاكل من القراءة هم الأولاد

تكشف دراسة آشر وماركل (Ashern and Markell, 1974) على أطفال من الصفوف الخامسة الابتدائية عن هذه العلاقة جيدًا . وقد طلب الباحثان من الأطفال أن يُحددوا درجة اهتمامهم بخمسة وعشرين موضوع مختلف . وبعد أسبوع من ذلك الوقت أعطى كل طفل ستة نصوص مريكة حيث تم إلغاء كل كلمة خامسة من النص . وهناك ثلاثة من النصوص تضم موضوعات مشوقة للغاية ، وثلاثة غير مشوقة على الإطلاق، وطلب من الأطفال ملء الفراغ بالكلمة المناسبة التي حُذفت من النص . وكان إتمام القراءة يُقاس بالكلمات الصحيحة التي يعطيها التلميذ ، ولم تحسب الأخطاء الإملائية .

وأوضحت النتائج كما يبينها الشكل (١٣-١) أن هناك اختلاف بسيط بين الصبيان والبنات في قدراتهم على قراءة النصوص المشوقة . ومع ذلك فإن هناك اختلاف بين الجنسين عندما تكون النصوص غير مشوقة ، حيث كانت الفتيات في كلا الحالتين متفوقات ، بينما كان الصبيان أضعف بالنسبة للنصوص غير المشوقة .



الشكل (١٣-١) الاختلافات في القراءة بين فتيان وفتيات الصف الخامس الابتدائي تبعاً لاهتمامهم بالمواضيع المطروحة (Asher and Maskell, 1974) .

القلق : السمة والحالة :

الاهتمام والارتباط ليسا الدافعان الوحيدان اللذان يؤثران على الأداء المعرفي ، حيث أن القلق أيضاً دافع هام وقبل أن نناقش تأثير القلق على النمو المعرفي ، علينا أن نفحص طبيعته .

لمصطلح القلق معنيان مختلفان بعض الشيء في علم النفس وهما : الحالة الانفعالية والسمة الشخصية . فعندما نستعمل مصطلح الحالة الانفعالية نشير إلى الإثارة التي تحدث عندما يدرك الفرد أن الموقف محرج أو مثير للإحساس بالذنب ، مما يهدد مفهوم الذات أو صورة الذات أو الإحساس المضطرب والذي نسميه القلق الذي ربما يظهر في تعاملنا مع الآخرين أو عندما نكون غير متأكدين من كيفية سير الأمور .

القلق انفعال اجتماعي عالي الدرجة يعمل كدافع مبدئي في محاولتنا للحصول على مستوى مقارب للآخرين ولنوائم توقعاتهم عنا ولكي نعمل معهم بسلام وبستعاون . إن الشخص الذي يعاني من القلق لا يملك الاهتمام بأفكار ومشاعر الآخرين . ويقود القلق من ناحية أخرى إلى الاهتمام الذاتي المكثف ويؤثر على التوافق الاجتماعي . وكلما كان القلق غير مريح أو مؤلم انفعاليًا ناضل من أجل تجنبه بأي ثمن وهو يؤدي إلى عمل ميكانيزمات أو آليات دفاع من أجل الاحتفاظ بالمواقف بعيدًا عن مزيد من القلق .

والكبت هو أحد هذه الآليات التي تُمكننا من نسيان الإحراج أو الأفكار التي تقود إلى الشعور بالذنب . وهناك آلية أخرى وهي العقلنة التي تجعلنا نبرر التفسيرات لسلوكنا المعقول والمنطقي ، والذي يكتم بعض الحقيقة المخرجة ولا تنتهي قائمة هذه الآليات ويشير الأخصائيين النفسيين إلى أن أي نوع من النشاط يمكن أن يعمل كآلية لمنع أو لإقلال القلق .

وعندما يستعمل علماء النفس القلق كمؤشر للسمات الشخصية فإنهم يدونون ملاحظاتهم عن أن بعض الناس أكثر قلقًا من غيرهم أي أنهم سريعين في إدراك التهديدات النفسية داخل بيتهم ، واستجاباتهم العامة للتهديدات أكثر تطرفًا . ويمكن التوصل إلى هذه الميول من خلال الأخصائي النفسي عن طريق الاختبارات المصممة لهذا الغرض . وهذه الاختبارات تُمكن الأخصائي أن يجري أبحاثًا ارتباطية تقارن درجات القلق مع المتغيرات الأخرى مثل تقبل الآخرين ، وعندما يتفحص الأخصائي هذه الاختبارات يحاول قياس السمات أكثر من قياس حالة القلق لأنه يحاول تقرير مستوى القلق المتميز به فرد ما أو جماعة ولا يكون معنيًا بالضرورة بالمزاج اللحظي .

القلق وحل المشاكل والتعليم :

أغلب الأبحاث على السمات أكثر من المقاييس الخاصة بالقلق كحالة ، ومن مقاييس التقرير الذاتي الشائعة الاستعمال مقياس القلق الظاهر عند الأطفال ، وقد وضعه مطورًا (Castenada etal, 1956) ، ويتكون من ٤٢ بند على شكل أسئلة تُعنى بالمشاعر النفسية والنفسية للقلق العام وبعض أعراضه الاحمرار خجلًا أو الغضب السريع وأمكن استخدام الاختبار لقياس القلق عند طلاب السنة الثالثة وحتى السادسة الابتدائية (Holloway, 1959,1961) .

يقارن المستعملون لهذا المقياس الأطفال الذين يحصلون على نقاط مرتفعة مع النقاط المنخفضة : (ذوى القلق العالي) (ذوى القلق المنخفض) ، وقد تبين أن الأطفال ذوي القلق المرتفع يجيدون المهمات البسيطة بدرجة عالية . (Castenada et al, 1956) .

لقد اختبر كوكس (cox, 1969) فكرة أن المستويات المعتدلة من القلق تسهل التعليم ، وأن المستويات العالية أو المنخفضة جدًا تتدخل معه وقد لاحظ أن الإنجاز الأكاديمي للصبان من الصف الخامس الابتدائي متوسطي القلق أفضل من مرتفعي ومنخفضي القلق ، وكان أسوأ أداء مجموعة القلق المرتفع ، وقد استعمل المقياس (Feldhusen & Kausmeir, 1962) من أجل تقرير العلاقة بين سمات القلق والذكاء والإنجاز المدرسي . وقد بينت النتائج أن الأطفال الذين لديهم مستوى ذكاء منخفض يتمتعون بدرجة عالية من القلق فقد ارتبطت درجات القلق بينهم بشكل سلبي مع الذكاء والإنجاز ، ولكن العلاقة مع مجموعة الأطفال ذوي مستوى الذكاء المرتفع كانت تقريباً بحدود الصفر .

وإذا كانت الدرجة المعتدلة من القلق ضرورية من أجل علاقة اجتماعية جيدة فإننا نفترض أن القلق عند الأطفال سيزداد بعض الشيء مع النضج ، وقد سجلت دراسات (Amen and Renison, 1954) زيادة في القلق مع تطور أكبر لنمط اللعب تأكيداً لهذا المعنى .

حل الأطفال المندفعين وغير المندفعين للمشاكل:

إن الشخصية والمعرفة معنيتان ببعد آخر من السلوك وهو الاندفاعية في مقابل الضبط والتحكم ، وقد أجرى (Kagan et al, 1964) دراسات على نموذجين من السلوك في الأطفال المكلفين بحل أنواع مختلفة من المشاكل ، في النموذج الأول أخذ الأطفال المتأملين وقتهم الكافي في التفكير بعناية في حل المشكلة . أما أطفال النموذج الآخر فكانوا مندفعين فاستجابوا بسرعة وحاولوا وضع أول جواب قفز إلى أذهانهم لحل جميع المشاكل المختلفة وحسبما كان متوقعاً فقد ارتكب الأطفال المتحكمون أخطاء قليلة بينما ارتكب المندفعون الكثير من الأخطاء .

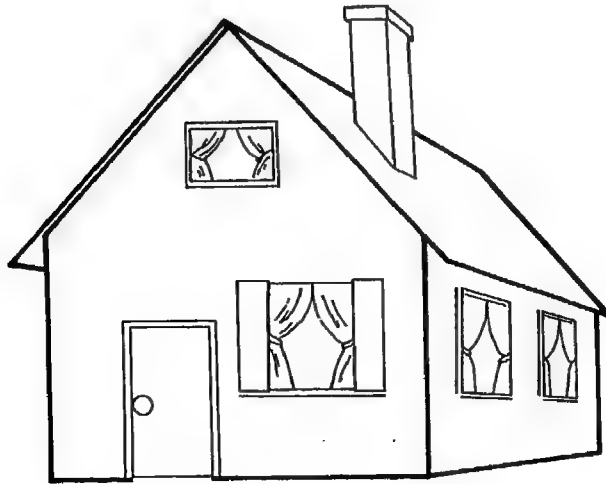
وكان الاختبار المستعمل هو اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة ، وهو مكون من عدة بنود تتطلب من الطفل أن يشير إلى الشكل المماثل لواحد من ستة بدائل . وكل

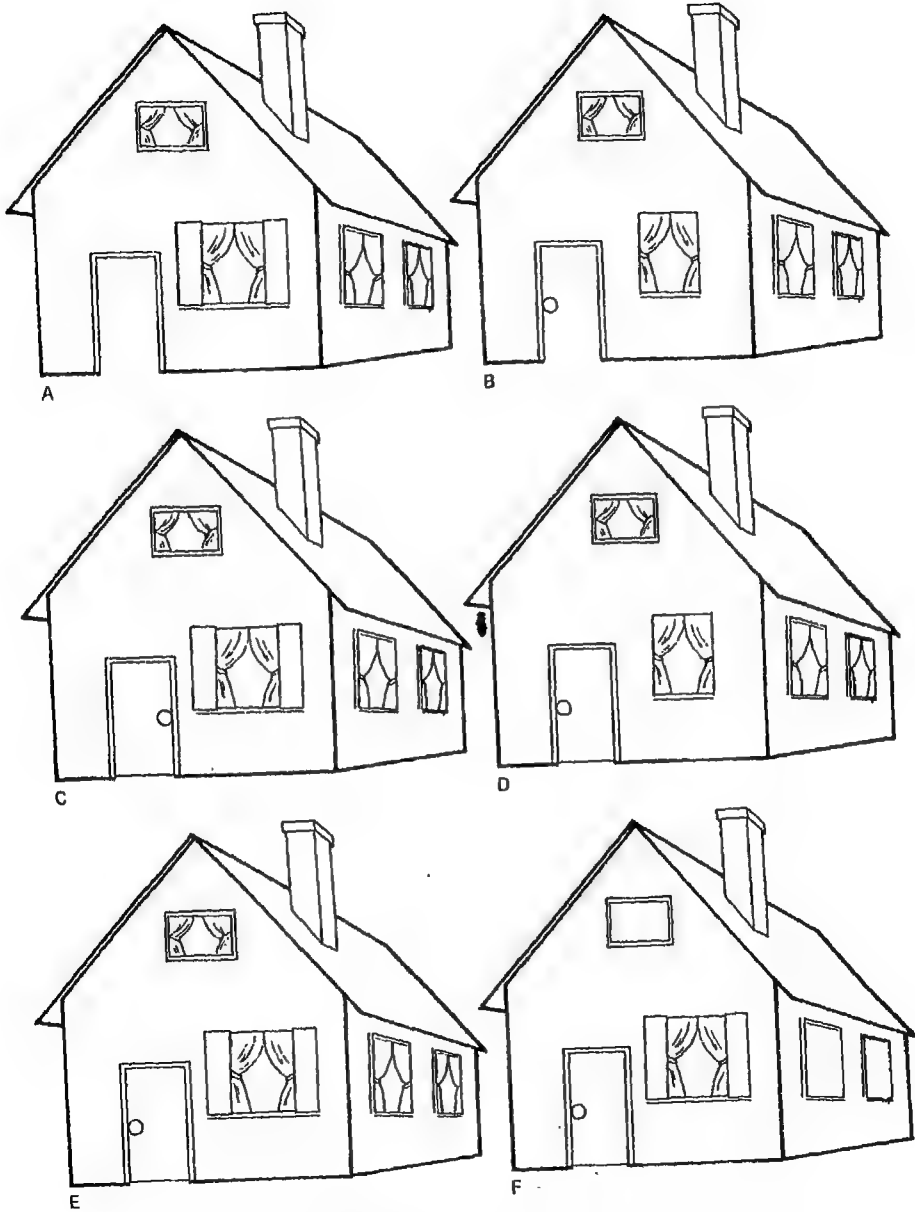
الاختيارات البديلة تشبه الشكل الأصلي ، ولكن خمسة منها لديها تفصيلات أقل وتختلف بشيء بسيط ، وواحدًا فقط هو الصحيح ، (الشكل ١٣-٢) .

وحيثما صُنِّف الأطفال الذين تميزوا كمندفعين بمقاييس أخرى تبين أن لديهم صعوبة في الإبطاء إذا طُلب منهم أن يضغطوا على مفتاح التلغراف ببطء شديد مثلاً ، وقد وجد (McKinney, 1975) عندما يعطى الأطفال سلسلة من المسائل لحلها فوجد أن المنضبطين يصلون إلى طول أكثر دقة من الأطفال المندفعين ، ويستعملون كذلك خطأً أكثر دقة ونضجاً .

مصدر الضبط .:

يظهر بحث الاندفاعية فى مقابل الضبط والتحكم نتائج مشابهة للدراسات التي تصمم من أجل تقرير مصدر الضبط ، وقد أجرى روتر أول بحث على هذا المتغير (Gulian Rotter, 1966) الذي كان مهتمًا داخليًا (من خلال أنفسهم) أو خارجيًا (من خلال الآخرين) . وقد قاس روتر هذه الاعتقادات بواسطة المقياس الداخلي - الخارجي الذي وضعه (Nowicki & Strickland, 1971) لاستعماله مع الأطفال ، والأطفال الذين صُنِّفوا متحكمين من خلال اختبار « مضاهاة الأشكال المألوفة » يسجلون على هذا المقياس أنهم مسؤولون شخصيًا عن نجاحهم أو فشلهم ، وهكذا فإنهم صُنِّفوا على أساس مصدر ضبطهم داخلي بينما أعطى المندفعون الإجابات التي تصنفهم على أن مصدر ضبطهم خارجي (Montgomery & Finch 1975) .



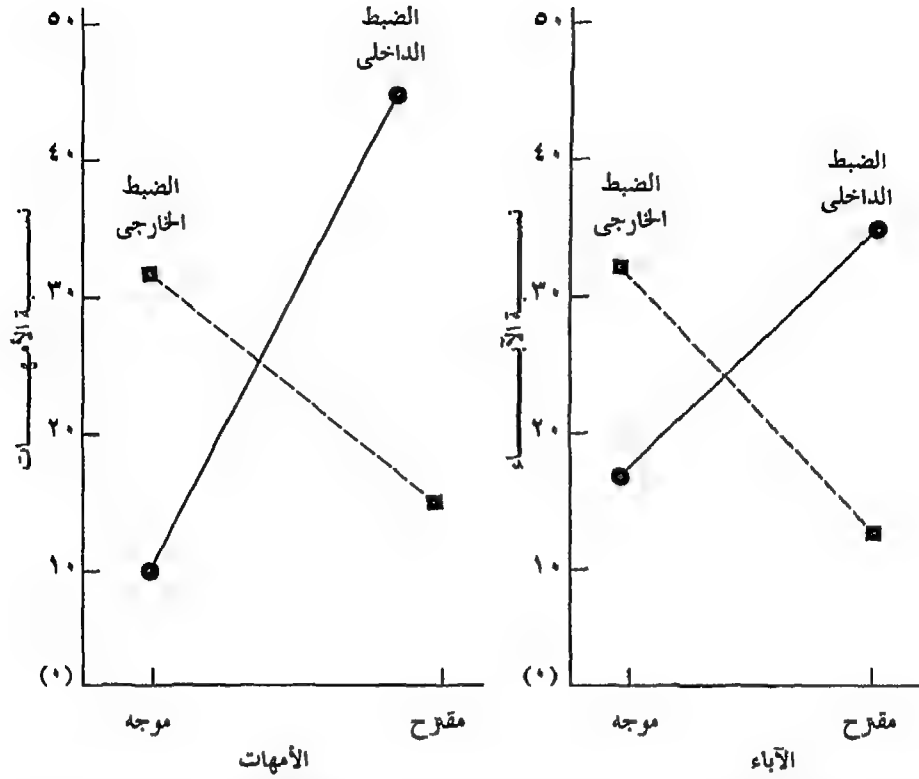


الشكل (١٣ - ٢) إحدى مشكلات اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة .
 يطلب من الطفل أن يشير إلى الشكل المماثل لواحد من ستة بدائل .

وبينت الأبحاث على المقياس الداخلي - الخارجي أن ذوى مصدر الضبط الداخلى أكثر كفاءة وأكثر فاعلية من ذوى مصدر الضبط الخارجى ، فمثلاً في تجربة يطلب من الشخص أن يستجيب على اختبار القدرة اللفظية قَدَّر ذووا الضبط الداخلى الوقت المقطوع بطريقة إجرائية متصلة بالصعوبات التابعة لكل بند ، بينما لم يفعل ذووا الضبط الخارجى ذلك . وفى دراسة أخرى على عينة من أولاد الصف السادس من الطبقة الوسطى ، تبين أن ذوى الضبط الخارجى يميلون إلى القول أن الأستاذ لم يفهمهم مع أنهم اعترفوا أيضاً بعدم فهمهم له جيداً . وقد عبروا عن خوف وشكوك وإرباك أكثر من ذوى الضبط الداخلى (Bryant, 1974) .

وقد أجرى روجر دراسة عن العلاقة بين مصدر الضبط لدى الأطفال وطريقة معاملة الوالدين ، فدرس تفاعل الآباء والأمهات مع أبنائهم حينما يشغلون معاً كفريق عمل لإنجاز مشروع . وكانت تعليقات الوالدين تدور حول الاقتراحات (يقترح الوالدان إعطاء الفرصة للطفل كى يختار) ، أو شرح شىء ما وتوجيه الطفل (يأمر الوالدان الطفل أو يوجهانه لعمل شىء معين) . وتشير النتائج الموضحة فى الشكل (٣-١) أن الأطفال ذوى الضبط الداخلى كان والداهم يشجعان الطفل على اتخاذ قراره الخاص . بينما الخارجيون يميلون إلى توجيه الأوامر بشدة ، والمدهش أن الخارجيون قد عبروا عن أن مصدر الضبط بحياتهم موجود فى الآخرين أكثر من وجوده داخلهم . ويجب ملاحظة أن هذا المصدر الدافع للسلوك لا يوجد دائماً عند الوالدين ، فالطفل الذى يرى الحياة خارجياً قد يتجنب القيام بقرار مستقل (Roger, 1975) .

وهكذا فإن النشاط يتبع التوجيهات والتحكم من قبل الآخرين تماماً مثل الطفل الذى تكون توجهاته للداخل ، فإنه يحتمل أن يكون متحكماً حيث يأخذ قراراً حين يعطيه الوالدان مجالاً أكبر للاختيار . وفى كل تدبير اجتماعي مثلما يبدو داخل العائلة لا أحد يمكنه أن يكون سيِّداً كاملاً على مصيره . ويحاول كل واحد أن ينظم سلوكه بالنسبة لطلباته وقدراته تجاه الأفراد الآخرين .



الشكل (١٣-٣) نسبة الآباء والأمهات الذين يستعملون الطرق التوجيهية أو الإقراحية عند التعامل مع أبنائهم

سلوك الوالدين وسمات الأطفال

من خلال مناقشتنا لتطور الشخصية خلال مرحلة الطفولة قد أشرنا إلى أن التكوين البيولوجي لكل طفل يعطي العناصر الأساسية لشخصيته ولطباعه . أما نوع الخبرة التي يكتسبها خلال الحداثة والطفولة المبكرة فهي التي تكون الميول السلوكية ومن ثم تؤثر على شخصيته . وقد يكون الطفل ذو طاقة أو قد يكون مسالماً هادئاً . يتمثل الشخص الموجه أو الشيء الموجه لسلوك الطفل في نوع المعاملة التي يتلقاها من الأهل ولها المعنى الكبير في توجيهه النهائي .

العداوانية والوالدين كنموذج :

تسلط الأبحاث التي أجريت على الأطفال منذ بداية المشي الضوء على دور الوالدين كنموذج للسلوك ، حيث تسلط الضوء على التعليم الاجتماعي ، فيبدو دور الوالدين كنموذج أضخم من حجمه الحقيقي ويبدو أثره كمدعم لسلوك الطفل .

هناك دراسة أجراها (Cohen and Seghorn, 1970) والذين فحصا الخلفية الخاصة بأشخاص خطيرين جنسيًا ، الرجال الذين أدينوا بالاغتصاب بالقوة . وبقدر ما تسجل هذه الجريمة من مستوى مرتفع على مقياس العداء ضد المجتمع ، نجد أن الأبحاث قد كشفت أن هؤلاء الرجال حينما كانوا أطفال قد تعرضوا إلى اعتداء من الأهل بدرجة عالية .

وهذا ما كشفه الباحثون بالفعل لدى عدد كبير منهم . وفي مثل هذه الحالة يكون والد المتهم عادة شخص من المرجح أن يكون قاسيًا بطبيعته ويكون غالبًا المحرض ويطلب سلوكًا عدائيًا من ابنه . وأم هذا المتهم تكون عادة مستسلمة مع رغبة شديدة إلى رعاية ابنها ، وفي عدة حالات اندماجها مع الابن يشمل إعطاء المخدرات وإيجاد الأعذار لسلوك ابنها اللا أخلاقي وغير اللائق ، وتخدع نفسها عند الصعوبات التي تواجه أطفالها في فشلهم بتحقيق توافق اجتماعي ملائم . وما لم تعطيه الأم هو الحرية والاستقلال وبدلاً من ذلك استعملت سلوكها الاعتمادي المستسلم من أجل ربط طفلها بقربها . ومن ناحيته فإن المذنب يرى أمه كنوع يفهم ويعطي ولكن من ناحية أخرى لديه شعور بأنه معلق بها وأن شخصيته تذوب في شخصيتها .

الإكراه والدفء والمستوى الاجتماعي الاقتصادي للوالدين:

أحد المتغيرات التي تهتم بها الدراسات الخاصة بزيادة الطفل هو المستوى الاقتصادي الاجتماعي ، وقد وجد (Waters and Grandall, 1964) أنه لا توجد علاقة بين المستوى الاجتماعي الاقتصادي لأي عائلة وكمية العناية والاهتمام والعاطفة التي تبديها الأمهات ، وكلما كان المستوى الاقتصادي الاجتماعي مرتفعاً عند الأمهات لم يكن مرجحاً أن تستعمل الأم الإكراه والتهديد والتعليمات المتشددة أو العقوبات القوية عند السلوك الخطيء لطفلها ، وقد بينت الإحصاءات خلال فترة ٢٠ سنة منذ ١٩٤٠ وحتى ١٩٦٠

أن هناك ميل من أمهات الطبقة الوسطى لأن يصبحن سلبيات . وقد حصل (Bayley and Schaefer, 1960) في تحليل للمعلومات من (بيركلي) على نتائج مشابهة . أي كلما كان المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأُم عاليًا كلما كانت أدفا في معاملاتها وكانت متفهمة ومتقبلة مع احتمال أن تكون أقل مراقبة وأقل معاقبة وغضبًا . ويختلف المستوى الاجتماعي الاقتصادي من عائلة لأخرى ويرتبط بالانسجام الشخصي للأطفال وقد قام (ruchinal et al 1958) بإدارة استطلاع على أطفال السنة الخامسة الابتدائية في مدرسة (ميدويسرن) . فوجد أن لدى أبناء العمال المهرة ونصف المهرة مشاكل توافقية أكثر من مشاكل أبناء العمال غير المهرة ، أما أبناء رجال الأعمال أو المهنيين فلديهم أقل مشاكل من الجميع . وقد تبين كذلك عدم توافق الأطفال أبناء الجامعيين أكثر من أبناء العائلات المتوسطة ، وتبين كذلك أن عدم التوافق يقل في العائلات كلما زاد المستوى الاقتصادي والاجتماعي . عليهم أن يهزموا بعض الإنسانية في هؤلاء الأطفال



مجلة الرجال والنساء سنة ١٩٧٧

عدم التوافق بين الوالدين ومشاكل الأطفال السلوكية :

هناك الافتراض المعقول أن العصبيين يلدون عصبيين أي أن الوالدين الذين لديهم مشاكل عديدة من عدم التوافق سيكون لديهم أطفال غير متوافقين . وقد اختبر هذا المفهوم (Wolking et al, 1966) الذين طبقوا اختبار الشخصية المتعددة الأوجه (MMPI) على عائلات الأطفال الخوليين إلى العيادات النفسية للعلاج . وعندما فحصت النتائج وحللت وجد أنها تعكس درجات عالية جدًا من عدم التوافق مع تداخل مشاكل شخصية عديدة أيضًا .

وهناك نوع من الأفراد يكثر التردد على العيادة النفسية العائلية ويعبر عن مشاعره العدائية وتمرده بطرق غير مباشرة . إذا وافقنا الفرضيات أن هناك شيء ما في الوضع العائلي كاختلال عاطفي للطفل أدى به إلى الاضطراب ، فإنه سيكون مهمًا أن نكشف لماذا لم يصاب أخوته مثلاً بهذا الاضطراب .

وقد قام (Jarmon & Duhamel, 1969) بإجراء بحث شيق حيث طالبوا من الأولاد الخوليين إلى مراكز التوجيه النفسي وأخوتهم أن يحددوا ويرسموا أشكالاً تمثل الطفل والأب والأم والأفراد الآخرين من الأسرة على صفحة غامقة ، وهذا الاختبار يمكن الباحثون من ملاحظة تواجد الأشكال والمسافات بينهما . ولكي يصل إلى استنتاجات عن العلاقة بين مشاكل الطفل ومفهومه عن العلاقة مع أسرته . وأجري نفس الاختبار على أطفال لم يكونوا مرضى أو أعضاء في العيادة العائلية لتكون مجموعة الضبط .

وأظهر الاختبار مكتشفات مهمة وهي أن أطفال العيادات النفسية غالبًا ما يرسمون وجه الطفل بين الأبوين ، بينما إخوتهم يضعون صورتَي الأبوين مع بعضهما وصور الأولاد مع بعضهم وأخوتهم المريض منفردًا . إن هذا التثبيت للرسوم بهذه الطريقة يعني أن أطفال العيادة كانوا أقل قدرة على تجنب التورط في الخلافات العائلية ، وكذلك في عدم الانسجام .

تربية الطفل والاستقلالية والإنجاز الدراسي :

ركزت أكثر الأبحاث التي أجريت على الأطفال من العشرينيات وحتى الآن على النواحي السلبية في السلوك مثل العدوانية والعصاوية ، وكان ذلك نتيجة أن المعالجين النفسيين كانوا يهتمون بالبحث عن سبب السلوك الذي يعالجون منه خلال فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية في علم نفس الطفل . ومع هذا اهتمت بعض الأبحاث بالسمات الإيجابية مثل الإنجازات والاستقلالية . وتعتبر هذه الأبحاث أكثر صعوبة .

إن الإنجاز المدرسي متغير جاهرز بالنسبة للأبحاث . لأن علامات المدرسين لها درجة عالية من الثبات . ومع أن المدرسين يختلفون في تقييمهم لطفل ما ، فإنه مع ذلك هناك اتفاق أكثر من الاختلاف في تقييمهم . وقد أجرت (Anita Whiting 1971) دراسة على أطفال المدرسة الابتدائية وأهلهم ، وكانت نسبة الذكاء لجميع الصبيان فوق المتوسط إذ كانت تتراوح بين ١١٣ و ١١٤ وكان إنجاز نصفهم الدراسي فوق المستوى ، كانوا يتمكنون العمل المطلوب منهم بالكامل ويؤدونه بشكل مستقل . والنصف الآخر كان إنجازهم الدراسي منخفضاً من المستوى المتوقع . وقد رأى المدرسون أن هؤلاء الصبيان يتطلبون العناية .

وقد تم جمع آباء وأمهات المجموعتين مع الصبيان إما في بيوتهم أو في مكتب الأخصائي النفسي من أجل إتمام المقابلات والاختبارات (وبالصدفة لم يوافق أى من أهل الطلاب الذين لم يكن أدائهم جيداً على أن يحضر الأخصائي النفسي إلى بيوتهم بينما كان الآخرون يودون ذلك) . وكانت الجلسة مع كل عائلة تتم بتعبئة استبيان كما شاركوا في مقابلة مجتمعة ، ويتكون الاستبيان من قائمة تحوي ١١٠ نشاطاً شاملة عامة ومهام تهتم بالعناية الذاتية وتسهيلات معرفية ونشاطات رياضية ومسؤوليات اجتماعية واستقلالية وخبرة عامة ، ويطلب من الوالدين تحديد العمر الذي يجب أن ينجز فيه أبناءهم أي نشاط أو مهمة . وكذلك يذكروا أحد هذه المهمات الأكثر تعبيراً .

وقد بينت النتائج في العموم أن آباء وأمهات الصبيان الناجحين توقعوا استقلالية وإنجازًا للمهام أكثر مما توقعه أهل الصبيان الأقل نجاحًا وكان الفارق في الاستقلالية ملحوظًا .

الفضولية وأنماط تربية الطفل :

يبدو إن الاستقلالية وتقدير الذات والإنجاز يتحققون سويًا ، وقد لاحظ كل من (Maw & Maw, 1966) أن الطفل الذي يسجل أرقامًا عالية في الفضولية :

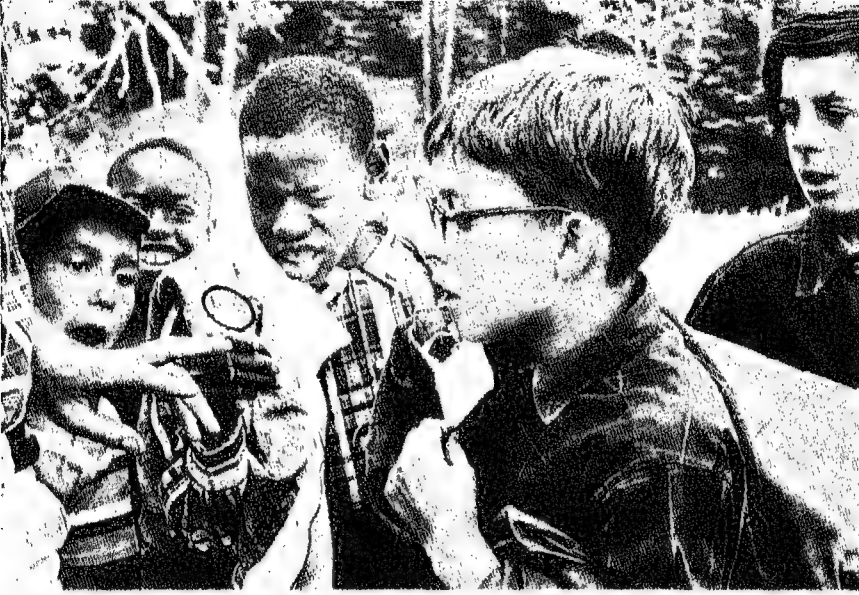
١- يتصرف بإيجابية مع الغريب أو مع المثيرات المتنافرة بالتحرك باتجاهها من أجل اكتشافها .

٢- يتحرك باندفاع لكي يكتشف نفسه وبيئته .

٣- يبحث عن خبرات جديدة .

٤- يبدي مثابرة على اكتشاف واختبار المثيرات لكي يفهم أفضل .

وقد طلب الباحثان من المدرسين وتلاميذ الصف أن يقيموا فضولهم حسب خمس درجات ، وقد أعطى آباء وأمهات . الأطفال المسجلين أعلى وأدنى نقاط استبيان الاتجاهات الوالدية لتطبيقه ، وكان الفارق بين مجموعتي الوالدين في الاتجاه المتوقع ولكنها كانت فقط في حالة الصبيان . فكان آباء الأطفال الفضوليين بالمقارنة مع الآباء الآخرين أقل ميلًا لتقوية الاعتمادية فيما يختص بأبنائهم وكانوا يعاقبونهم عشوائيًا ، وكانوا أكثر ديمقراطية في علاقتهم معهم . أما الأمهات فكانت أيضًا أقل ميلًا لتقوية اعتماديتهم وأقل ميلًا من الأمهات الأخريات ليحموا أبنائهن من التأثير الخارجي وأقل تدخلًا في شؤون أبنائهن .



الفضول شيء مهم بالنسبة للنمو المعرفي عند الطفل ولسوء الحظ لا يشجعه بعض الآباء والأمهات

نمو الوعي بالذات

ينمو كل طفل خلال الفترة من الحداثة إلى الطفولة محققًا بعض أنواع الفهم للذات وللآخرين بطريقته الخاصة ويحقق المعرفة عن الموقف تجاه نفسه والآخرين ، ومع سنوات المدرسة يتزايد الوعي بالذات والانتباه الذاتي أيضًا . ويهتم دخول المدرسة على كل طفل أن يكون حادًا وبعض الأحيان غير ودود في نظر زملائه في الصف ، فتبدأ التعليقات تنهات عليه من كل مكان ربما يطلق عليه أحدهم لقب « السمين » أو « النحيل » أو « له أربع عيون » ويقاوم الطفل التقييم السلبي للآخرين وينمي إحساسه الخاص بالذات .

دراسات تقدير - الذات :

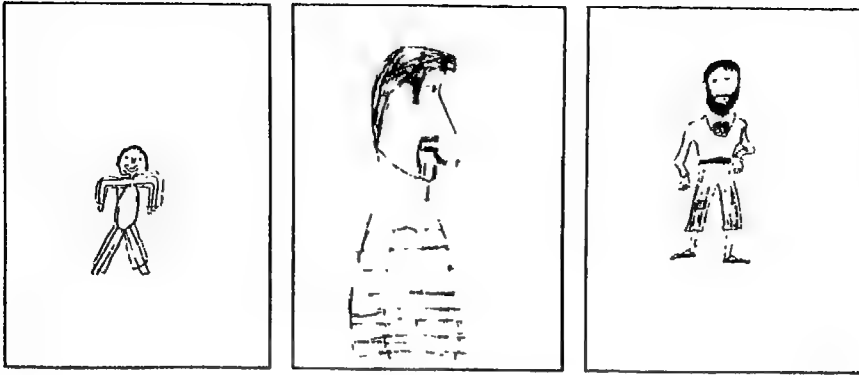
ترجع بدايات دراسة تقدير - الذات إلى ستانلى كوبرسميث الذى وضع بطارية تقدير الذات المكونة (Stanley Coopersmith 1967-1968) من خمسين بنداً للأطفال الصف الخامس والسادس . وقد طلب من الأساتذة أيضاً أن يقيموا سلوكيات الأطفال المرتبطة بتقدير الذات .

وهكذا استطاع كوبر سميث ضمان تقديرين لكل طفل أحدهما ذاتى والآخر سلوكي، وتم جمع معلومات من خلال مقابلة لمدة ساعتين ونصف مع أم كل طفل . واستخبر كل طفل أيضاً عن مواقف الوالدين وممارساتهما ، وبالإضافة لذلك قدمت الاختبارات الإسقاطية للشخصية للأطفال وتحديد التقييم الذاتى بواسطة المعلومات من مصادر خارجية فى ٨٠٪ من الحالات .

وقد أظهرت الأبحاث التى تُعنى بالصبيان أن جزءاً كبيراً ممن كان لديهم درجة عالية من تقدير الذات نشيطين وناجحين اجتماعياً وعلمياً ، وقد لعبوا دوراً نشطاً في المناقشات وعبروا باشتياق عن آرائهم ولم يحبطوا بسهولة من النقد ، والصبيان في المستوى المتوسط من تقييم الذات كانوا متشابهين تماماً مع الصبيان ذوى تقدير الذات المرتفع ، ولكن مع قيم وأنماط سلوكية مقنعة ، وبدوا غير واثقين من تقديرهم للذات . وكانوا أكثر اعتماداً على القبول الاجتماعي من ذوى تقدير الذات المرتفع ، أما الأولاد منخفضوا تقدير الذات فكانوا غير متحمسين ومكتئبين ويشعرون بالنقص . وبعض اللامحات عن الفروق بين الثلاثة أنواع من الأولاد تبدو في الشكل (١٣-٤) وكانت التعليمات (ارسـم صورة شخص وأكملها في ١٠ دقائق) .

الإنجاز المنخفض - والبرأند:

تمت دراسة مفهوم الذات للأطفال الذين حققوا إنجازاً عالياً من درجات ذكائهم (ما فوق الإنجاز) بمن أقل منهم إنجازاً (ما دون الإنجاز) من المدارس الابتدائية بعد انتقائهم بعناية ، فوجد أن أطفال مجموعة (ما دون الإنجاز) قد أظهروا قدر من الكف والدفاعية وعدم الأمان (Ann walsh, 1965) .



الشكل (٤-١٣) : رسوم بواسطة أطفال ذوي تقدير ذاتي ضعيف ومتوسط وعالي كجزء من اختبار رسم الشخص

وفي دراسة أخرى على عينات من طلاب المدارس الثانوية فقد اختلف أشخاص (ما دون الإنجاز) قليلاً عن أشخاص (ما فوق الإنجاز) فيما يختص بوصف الفرد حالة العاطفية والتوافق المدرسي ، ولكن وصف أولاد مجموعة (ما دون الإنجاز) بأنهم لا يهدأون وإنهم ينتمون إلى شلة تُبدي موقفاً سلبياً تجاه المدرسة وضد إدارتها . وقد فسر الباحثون نتائجهم على أنها تدعم فكرة أن سلوك الأشخاص (ما دون الإنجاز) «لم يكن اجتماعياً» ، حيث يجسد شكلاً متوسطاً من الجناح الذى يتركز بشكل كبير فى جماعة الأقران (Morrow and Wilson, 1961) .

والنتيجة العادية أن منخفضى الإنجاز هم أقل فى التوافق العاطفي والتنظيم الاجتماعي مقارنة بالأطفال الذين يحققون إنجازاً أكثر . وقد أجرى (Lindgren and Mello, 1964) دراسة على طلاب من الصف الرابع الابتدائي منخفضى الإنجاز ومرتفعى الإنجاز من مدرسة فى ساو باولو بالبرازيل . وأعطاهم اختبار «بل» للتوافق واختبار تكملة الجمل ، وما كان غير متوقعاً أن مرتفعى الإنجاز لديهم مشاكل أكبر وأكثر من منخفضى الإنجاز وخصوصاً

في التوافق العاطفي ومتطلبات المدرسة وهي شيء حاسم وقاس بالنسبة لتوافق الأطفال في الولايات المتحدة .

ومن ثم فقد تكون العلاقة بين التنظيم العاطفي والنجاح المدرسي إيجابية بالنسبة للأطفال في المجتمع الصناعي . ويميل ذلك لأن يكون أقل في البلدان النامية مثل البرازيل .

الذات المثالية أو الأنا المثالي :

تبينت الأهمية النفسية لمعايير مجموعة للأقران في مرحلة ما قبل البلوغ في دراسة (Rae Carlson, 1963) الذي قام بمقارنة آراء صف طلاب السنة السادسة عن وصفهم لذاتهم المثالية ووصف والديهم عن « الطفل المثالي » . وتحليل هذه الإجابات كان أقرب إلى تلك الأفكار التي حددها والديهم .

وقد استنتج الباحث أن توقعات الوالدين بالنسبة لأطفالهما يحتمل أن تكون مختلفة عن المعايير الخاصة بالأقران والمجتمع ككل . أي إنه عندما يصبح الطفل بعمر ١٢ سنة فإن للعالم خارج العائلة تأثير كبير على نمو شخصيته أكثر مما يؤثر والديه فيها .

ولاحظ كارلسون أيضًا كما لاحظ باحثون آخرون أن الطفل يحصل على تقدير ذات أعلى عندما يكون أكثر قبولاً لدى أقرانه . كما تبين أن الوالدين أكثر موافقة ورضى عن الصبيان من البنات . وهذا الميل كان أكبر بالنسبة للأمهات من الآباء . وكل الأمهات كن يقيمن ويتطرف مثالية أبنائهن . ولكن قامت اثنتان فقط من الأمهات بالتقييم المتطرف تجاه بناتهن .

يرتبط التفاوت في صورة الذات مع النضج والصحة العقلية وأجريت الدراسة بواسطة (Katz et al, 1975) بحيث طلب من تلاميذ الصفوف الخامسة والثامنة أن يملأوا استبيانات تشير إلى مدى يشعرون أن وصف عشرين شخصًا يعتبر صادقًا . وبعد ذلك فحصوا التقارير مرة أخرى مشيرين إلى الحد الذي يأملون أن يكون صادقًا عنهم .

وأول استبيان كان مقياساً عن الدرجة التي رأى فيها كل صبي (الذات الحقيقية) سواء كان إيجاباً أو سلباً ويخص الاستبيان الثاني (الذات المثالية) ، نصف الأولاد قد اختبروا من غرفة الدرس العادية والنصف الآخر من الصفوف التي يعاني فيها الأطفال من الاضطراب الانفعالي .

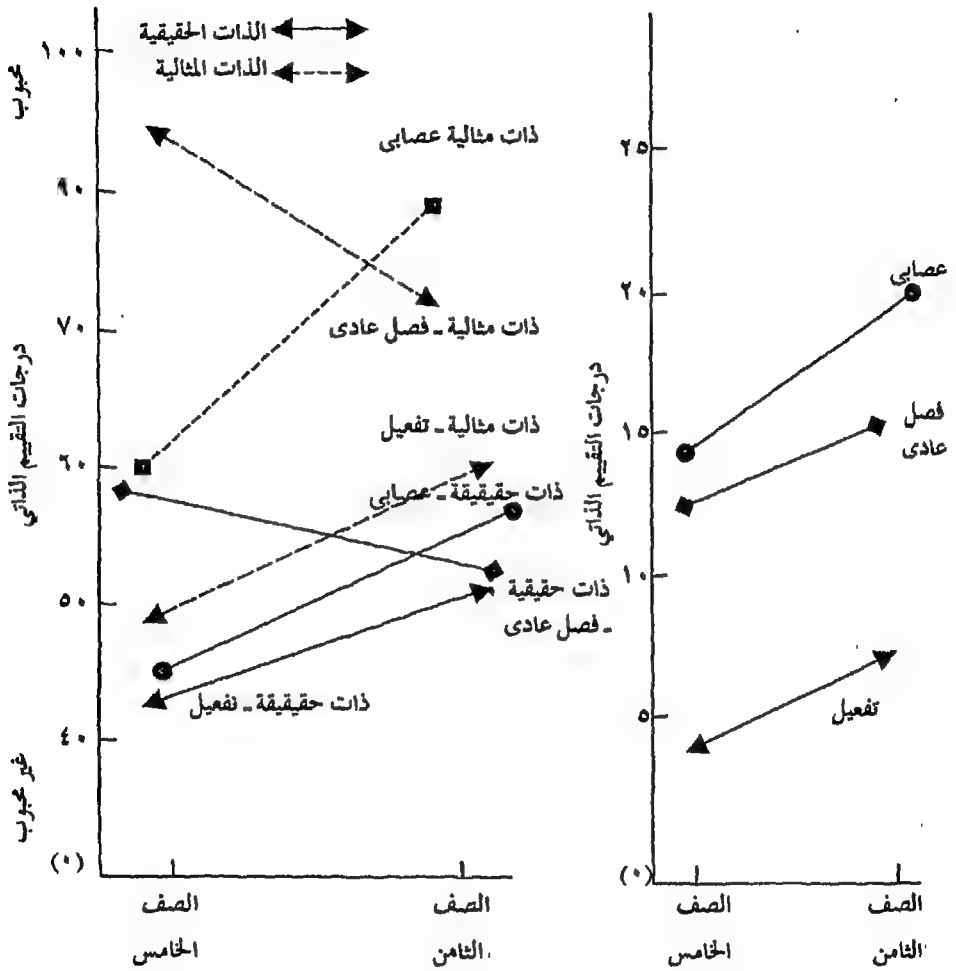
وتم تمييز سلوك نصف التلاميذ في الصفوف الخاصة بعبارة (يقوم بالفعيل) أي غير اجتماعي وعدائي ومفرط النشاط . أما سلوك النصف الآخر من نفس الصفوف فيتميز بالقلق الشديد والاكتئاب والانسحاب عن الآخرين .

وبين تحليل الدرجات بعض الاختلافات بين المجموعات الثلاث ، ونجد أن الرسم الأيسر من الشكل (١٣-٥) تشير إلى أن طلاب الصف الثامن في الصف العادي لديهم آراء سالبة عن أنفسهم أكثر مما فعل طلاب المجموعة المقابلة من الصف الخامس . والمجموعتين من الصف الخامس في الصف الخاص ، كان لديهم صورة سلبية للذات أكثر من الأولاد في الصف العادي وفي الصف الثامن ، كما أن هناك اختلاف بسيط بين إدراك الذات الحقيقية للأطفال في المجموعات الثلاثة .

إن أكثر المكتشفات تميزاً مع ذلك هي في الجانب الأيمن من الرسم (١٣-٥) ، ونرى هنا زيادة في الاختلاف واضحة أو متباينة بين الذات الحقيقية والذات المثالية للصبيان في الصفوف العادية ، ولكن ليست مثل تصور الصبيان العصبيين في الصف الخاص . وهناك بعض الزيادات في الذات الحقيقية والذات المثالية متباينة بالنسبة للصبيان الذين يقومون بالفعيل . ولكنه يتباطأ بالنسبة للمجموعتين الآخرين كبيراً .

وما تفترضه هذه النتائج هو أن الأطفال الأكبر سنّاً يكونون صورة أضعف لأنفسهم مما يفعل الأطفال الأصغر سنّاً وأن سلوكهم أكثر بعداً من مثالياتهم . ومن المحتمل أن يولد هذا التباين بين الصورة الحقيقية والصورة المثالية للذات قلقاً ليبقى اندفاعهم الاجتماعي مقيداً ، وكثيراً ما تحدث الحالة نفسها مع قلق زائد للصبيان العصبيين ، ولكنهم يميلون إلى القيام بالنقد الذاتي إلى الحد الذي يمكن من إظهار السلوك الملائم .

والفجوة بين الذات الحقيقية والذات المثالية أقل وضوحاً مع الصبيان الذين لديهم مشاعر قليلة عن الإحساس بالذنب والشك الذاتي والقلق والنتيجة أنهم أقل اهتماماً بسلوكهم اللا اجتماعي والعدائية .



النمو الأخلاقي

برغم من نمو الأنا الأعلى أو الضمير خلال مرحلة الطفولة المبكرة مما يوضح النمو الأخلاقي تتداخل عوامل أخرى في الشخصية ، ولقد أجريت الأبحاث عن مقاومة الخداع عند (Hartshorne and May, 1928) والذي وجد أن الطلاب الأذكياء يميلون إلى محاولة الغش أقل من الآخرين .

وقد أكد هذه النتيجة أيضًا كل من (Hetherington and Feldman 1964, Jehnon and Gomerly, 1972) حيث لم يكن هناك إثبات لوجود سمة عامة يمكن تسميتها أمالة. وذلك لأن الطفل سواء استسلم أو لم يستسلم للاندفاع إلى الغش يبدو حسب الوضع الذي يجده نفسه ضمنه : المكاسب التي يراها عن طريق الغش ، والمراقبة من قبل الأساتذة ، والاحتمال بأن يمسك بجرم الغش ، وما شابهه إلا أن هذا الإستنتاج يركز على بحث به أخطاء تكتيكية .

وعندما حاول (Roger Burton 1963) إعادة فحص التجربة وجد أن القدرة على مقاومة إغراءات الغش تم قياسها باختبارات ذات ثبات منخفض لمقاومة الغش تعتبر سمة شخصية ثابتة يمكن قياسها بدقة وتحدد سلوك بعض الأطفال أكثر من غيرهم . والأطفال الذين يميلون إلى مقاومة المحاولات لاختراق القوانين يجنحون إلى الاكتفاء الذاتي والدعم الذاتي بالمقارنة مع الأطفال المستسلمين بسهولة إلى الإغراءات ، وحسب (Fry, 1975) فإن الأطفال الذين يقاومون الإغراءات يسجلون نسبة أعلى للحاجة إلى الموافقة الاجتماعية وقد جمع فرأي هذه المعلومات من تجربة صممت لتقرير إذا ما كان للشعور أو المزاج تأثير على قدرة مقاومة الإغراءات ، وقد وضع الأطفال بعمر سبع وثمان سنوات تحت التجربة منفردين في غرفة بعد أن عرضت عليهم لعب تعمل بالبطارية

وقد أخبر المجرب كل طفل أنه يجب تركه مع اللعب لبضع دقائق وخلال غيابه بالإمكان اللعب بكل الألعاب ما عدا لعبة واحدة يجب ألا يلمسها .

وقبل مغادرته المكان يطلب من بعض الأطفال أن يفكروا بشيء مزعج حزين وآخرين بشيء مريح ومفرح . وخلال غياب الأستاذ كان سلوك الطفل يسجل من خلال مرآة سرية ، وكما هو مفترض فإن الأطفال الذين سُئلوا أن يفكروا بشيء مفرح قاوموا إغراءات اللعب باللعبة الممنوعة لفترة أطول من الذين طُلب منهم التفكير بشيء محزن . وهذا يبرهن تدخل كلا العاملين الذاتيين والمزاج أيضًا بشكل مباشر في قدرة الطفل على المقاومة للإغراءات ، والعلاقة ليست محدودة بالطفل بالطبع فهناك كثير من البالغين ارتكبوا أفعالاً لا اجتماعية لأنهم شعروا بالغيرة أو الإحباط أو الحقد .

نظريات النمو الأخلاقي :

ترتكز المعايير الأخلاقية بأشكالها الأكثر نضجاً على أكثر من المزاج وتقييم الذات والأنا الأعلى وتشمل أيضًا التصرفات المقبولة في المجتمع . وقد تبين أن الثوابت الأخلاقية لا تشمل فقط السيطرة على الإندفاعات ضد ما هو لا اجتماعي ولكن تشمل أيضًا ما يختص بالرخاء والمشاعر الخاصة بالآخرين ولممارسة أحكام عادلة في أمور تهم الذات والآخرين .

من خلال إعادة بحث عن هذا الموضوع لاحظ (Martin Hoffman, 1970) أن هناك نظريات رئيسية بشأن النمو الأخلاقي عند الأطفال :

١- الخطيئة الأولى : وهو المذهب الذي يفترض أن لكل طفل نوازع لا اجتماعية فطرية وأنه لا بد للبالغين من تعليمه كيف يكبحها .

٢- النقاء الفطري : وهو المذهب الذي يفترض أن الأطفال مخلوقات جيدة بالفطرة وأن مجتمع البالغين يمارس التأثيرات الفاسدة ويجب أن نحمي منها الطفل وخصوصاً خلال المرحلة المبكرة .

٣- الصفحة البيضاء : وهو المذهب الذي يفترض أن الأطفال لم يولدوا سيئين ولا جيدين ، ولكنهم يصبحون كما تريدونهم بيئتهم .

وقد ميز هوفمان نظرية (فرويد) على أنها في الأساس تتبع مذهب الخطيئة الأولى بمعنى أن الطفل محكومًا بمجموعة دوافع (الهو) . والتي يجب أن يسيطر ويتحكم بها بمساعدة البالغين حتى يكون عضوًا فاعلاً في المجتمع .

ولكن بياجيه ومؤيدوه قد اتبعوا عقيدة النقاء الفطري ، وهم يؤكدون على أن البالغ يجب أن يلعب دورًا أساسيًا خارجيًا وبناءً فيما يختص بنمو الأخلاق عند الطفل .

من المحتمل أن تكون الخطيئة الأولى حسب مذهب فرويد من خلال ما يمارس في كل يوم ، وربما تكون مأخوذة مما يسمى الإحساس العام وممارسة تربية الطفل في الغالب في طول الأرض وعرضها وخصوصًا في العالم الغربي عادة ما تتم وفقًا لمبادئ أساسية مع هذا التركيب والنمو الأخلاقي حسب نظرية التحليل النفسي وتحتل مكانها من خلال تطور الأنا الأعلى ضمن ما شرحناه في الفصل الرابع .

تهتم الأبحاث التي تقيم هذه النظرية بدراسات مقارنة للعائلات التي تتفق أو تختلف إلى حد ما مع معايير تربية الطفل التقليدية ، وبالتجارب التي تختبر دقة النظريات الأخرى ، وخصوصًا (النقاء الفطري) . كذلك كان هناك مجموعة أبحاث تعمل على محاولة ربط ممارسة تربية الطفل مع نمو للشعور بالذنب والأشكال الأخرى من كبح جماح النفس الطفل ولكنه من الصعب تحديد نوع العلاقة . وأخيرًا يرجع التحول عن المذهب التقليدي إلى فشل مذهب الحس العام بحيث أن المذهبين الآخرين والمنافسين لهذا كان لهما أكثر تأثيرًا .

بياجيه والأخلاق :

أعلن (Piaget 1948) أن هناك مرحلتين من مراحل النمو الأخلاقي قبل سن ٣ سنوات ، وقبل هاتين المرحلتين هناك أيضًا فترة مبكرة حيث يقوم الطفل بحل المشاكل بطريقة مذهبية من دون فهم النواحي الأخلاقية ، ولا يمكن للطفل أن يفكر فيما يحدث .



لورانس كوهلبرج من جامعة هارفرد باحث رائد في التطور الأخلاقي عند الطفل والمراهق .

منذ سن ٣ سنوات وحتى ٦ سنوات يستعمل الطفل تبعاً لبياجيه مصطلحات الأحكام الموضوعية في تعامله مع الآخرين وتتميز هذه المرحلة بما يأتي :

١- المسؤولية الموضوعية والتقييم الحرفي للعمل بالمعاني الخاصة بالتوافق مع القانون أكثر من مفهوم القانون نفسه .

٢- ثبات القوانين .

٣- القيمة الحتمية لاعتقاد الطفل بأن الجميع يشتركون في نفس الأفكار للخطأ والصواب .

٤- التعريف بالأخطاء الأخلاقية من خلال العقوبات ، حيث أن الطفل يميز الأخطاء لفعل ما من خلال العقاب .

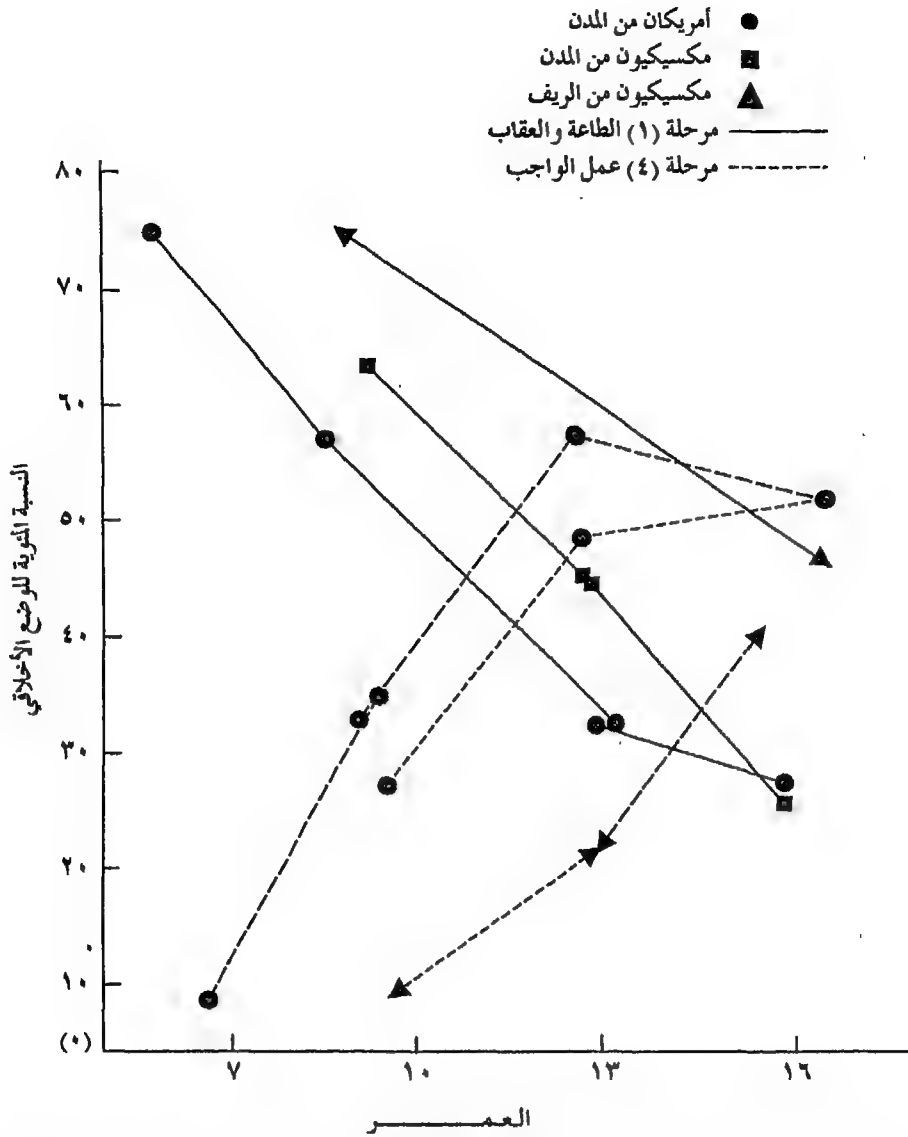
٥- تعريف الواجب كطاعة للمسؤولين .

٦- العدالة الذاتية .

توسيع كوهلبرج لمراحل بياجيه :

طور كوهلبرج نتائج بياجيه إلى ست مراحل مقسمة إلى ثلاثة مستويات (جدول ١٣-١) ويعتبر المستوى الأول عند كوهلبرج توسيع لمرحلة الأخلاق الواقعية عند بياجيه ، والمستويان الآخران عنده هما توسيع لمرحلة الاستقلال عند بياجيه ، ويذكر كوهلبرج أنه بعمر سبع تقع سنوات معظم تقارير الأطفال في المستوى (١) (ما قبل الأخلاق) مع بعض التقارير بمستوى (٢) أخلاقية ولا شيء عند مستوى (٣) (المبادئ أخلاقية المقبولة للذات) .

ويوضح الشكل (١٣-٦) المرحلة (١) (المرحلة المنخفضة في مستوى التمهيد الأخلاقي) ويتحدد التقرير بحددة من منتصف السنوات للطفولة وحتى المراهقة لثلاث مجموعات من الصبيان في أمريكا والمكسيك .



الشكل (٦-١٣) تغير المفاهيم الأخلاقية بين الطفولة المتوسطة والمراهقة كما تعكسها تقارير ٣ مجموعات من الصبيان الأمريكيين والمكسيكيين من سكان المدن . ومن سكان الريف المكسيكيين (قرية يوكاتان) . هناك نوعين من التقارير قد قورنا : (١) تقارير في المراحل الابتدائية كما هي موضحة بالتوجه صوب الطاعة والعقاب و (٢) نحو المرحلة الأكثر نضجاً وتمييزاً بإرادة (الاهتمام كل بعمله) مع الأخذ بالاعتبار المسؤولين والجوانب الاجتماعية في العموم .

جدول (١٣-١) لمراحل التطور الأخلاقي (حسب كوهلبرج ١٩٦٣)

المستوى (١) مههد للأخلاقية	
المرحلة (١)	الاتجاه للعقاب والطاعة : يؤجل إلى قوى أكبر لكره العقاب
المرحلة (٢)	السعادة الساذجة والاتجاه الوسائلي : الاستقامة في السلوك حسب ما يؤدي إلى الرضا الذاتي عن العمل ، وأحياناً رضا آخرين ، بعض الأخذ والرد المتبادل .

المستوى (٢) الأخلاقية في أداء الدور

المرحلة (٣)	« ولد شاطر » « بنت حلوة » أخلاق لمحافظة على علاقات جيدة من أجل إرضاء ومساعدة الآخرين.
المرحلة (٤)	المسؤولية والأمر الاجتماعي المحافظ على الأخلاق : موجه نحو (أداء واجبات الفرد) وبقدير المسؤولية وله حقوق شرعية ويؤمن بأن الفضيلة يجب أن تكافأ .

المستوى (٣) قبول المبادئ الأخلاقية للذات

المرحلة (٥)	أخلاق الاتفاقيات - حقوق الأفراد - ديمقراطية القوانين المقبولة : مفهوم الصح والخطأ حسبما هو محدد بعبارات قانونية ، تجريدية ولها أفضلية على الحاجات الفردية .
المرحلة (٦)	الأخلاقية للمبادئ الخاصة بوعي الأفراد . توجهات تحترم القوانين والنظم ولكنها تركز أيضاً على مصالح متبادلة وثقة ومثل عليها تحددها مبادئ أخلاقية .

الاختبار التجريبي لنظريات النمو الأخلاقي :

تطرح بعض الأسئلة حول صدق النظريات للمرحلة الخاصة بنمو الأخلاق وفي إحدى الدراسات وضع الأطفال تحت ضغوط من أجل تحويل تفكيرهم بخصوص السلوك الأخلاقي النقي . وقد أجريت الدراسة التقليدية لهذا النوع بواسطة (Bandura and McDonald 1963) الذي اعتمد على مجموعتين من أطفال بعمر ٥ و ١١ سنة ، وكان نصفهم يخضع لتجربة الحكم الأخلاقي لبياجيه أقل نضجاً أو المرحلة الموضوعية والنصف الآخر قاموا بعمل أحكام ناضجة أكثر من المرحلة الموضوعية .

وقدم إلى الأطفال أزواج من وصف لحوادث . ويتألف كل زوج من حادثة واحدة حيث كان الخطر المادي عظيمًا ولكن دون أن يكون هناك نية لجروح أو تدمير ، وحادثًا آخر تكون فيه كمية الضرر صغيرة ، ولكن الفرد مذنبًا نتيجة أخطاء . والأطفال في المرحلة « الموضوعية » يميلون إلى الحكم الخاطيء تبعًا للكمية المتسببة بالضرر . بينما الآخرون من المرحلة الموضوعية يميلون إلى الحكم بعبارات ذات توجهات تخص الفرد ذاته .

وقد تم تقسيم الأفراد لثلاث مجموعات وفي كل مجموعة هدفت المعالجة التي خضعوا لها إلى تغيير أسلوبهم في الحكم الأخلاقي . وفي معالجة من المعالجات شاهد الأطفال البالغ حين يقوم بأحكامه في سبيل تعديل اتجاه الأحكام لدى الأطفال . وبعدها تم تعزيز الأطفال على تقليد الشخص البالغ وتقليد أسلوبه في التقييم . وفي معالجة ثانية راقب الأطفال أسلوب النموذج ، ولكنهم لم يعززوا على التعبير أو الموافقة على الرأي وقد لاقوا مدحًا من أجل رفع مستوى سلوكهم . وفي المعالجة الثالثة لم يتعرضوا لملاحظة أحد ، ولكن تم تعزيزهم على الأحكام التي تناقض ميولهم .

بينت النتائج أن الأحكام كانت في صالح المجموعة التي راقبت النموذج لتغيير توجهاتهم . وقد حظي التعزيز بقليل من تغيير الاتجاه . وعندما صاحب التشجيع عند التشبه النموذج كانت النتائج أكثر مفعولاً على سلوك الأطفال .

وقد بينت الأبحاث أن النتائج كانت أقوى دليل على صحة نظرية التعلم الاجتماعي فيما يختص بنمو السلوك الأخلاقي . وعندما وضعت الاكتشافات في مقابل السلوك اليومي تبين أن منظومة المثل التي يضعها الوالدان معلم أقوى للحكم الأخلاقي وأكثر من أي شيء يمكن أن يقال بأن له تأثيره الشديد على الطفل .

وإذا أخذنا كل النتائج وجمعناها لوجدنا أن التعلم الاجتماعي يلعب دورًا مهمًا في النمو الأخلاقي . ربما أكثر كثيرًا في المراحل المبكرة من المراحل المتأخرة من الطفولة .

يقترح (Hoffman, 1970) أنه بينما ينمي الطفل قدراته المعرفية ويتفاعل مع أقرانه فإنه يعيد تقييم ونقل آراءه عن المسؤولين ومن ثم تصبح بعد فترة قصيرة خارجة ولكنه

يستدخلها بشكل ذاتي ، وخلال هذه الفترة أيضاً يتعلم الأطفال السيطرة على الدوافع الاجتماعية . ويتعلمون في الواقع أن يشعروا بالقلق والذنب عندما تكون المعايير الاجتماعية منتهكة حتى وإن لم يكن هناك تواجد لمظاهر السلطة والقانون في العلن .

ولكن لا نحتاج لشيء يظهر فيما وراء طريقة الأخذ والعطاء مع الأقران فإذا ما أبدى الطفل درجة ملائمة من الحساسية الأخلاقية فإن (Hoffman, 1975) يقترح أن (شيء آخر) هو تربية الوالدين داخل المنزل - ليست التربية بمعناها الضيق من العقاب - ولكن التقويم في معناه العام حيث يتدخل الوالدان ينصحان أو يوجهان ويصران ويفسران ويكبحان ويؤنبن ويعملان تقاريراً عما هو جيد وما هو سيء وعمل العقوبات المناسبة .

يقول هوفمان أن تربية الوالدين مهمة لأنها تعطي الأطفال الخبرة التي يحتاجونها من أجل تحقيق التوازن بين ما يعبرون عنه وما يسيطرون عليه من رغبات .

الأخلاق هي أكثر من التحكم في الذات والمعرفة والسيطرة على الذات والتعبير عن المشاعر . فهي تحوي أيضاً التأييد للاجتماعيات أي ما هو في الصالح العام للمجتمع وخصوصاً الحساسية لحاجة الآخرين . ومن خلال الوعي برأي ووجهة نظر الآخرين ، ومشاعرهم يتمكن الطفل وينشأ على أن يكون اجتماعياً حقيقياً ومتحضراً عند البلوغ .

ملخص الفصل الثالث عشر

إن للقراءة - والتي هي أسلوب للمعرفة - مظاهرها الدوافعية وكما تبين التجربة تصل الفتيات إلى نفس مستوى القراءة سواء كانت المواد المقرؤة مشوقة أم لا في حين أن الأولاد آداؤهم أفضل على المواد المشوقة . ويمكن تصنيف الأطفال على أنهم يتميزون بالتحكم أو الاندفاع نتيجة لاختبار مضاهاة الصور المألوفة . فالأطفال (المندفعين) يتجاوبون أكثر مع الأسئلة بدون تفكير وهم عادة أقل نضجاً من الأطفال (المتحكمين) .

يرجح أن يكون لدى الآباء والأمهات الذين يعاقبون أبناء عدوانيين . وهناك دراسة حول الخلفية لأشخاص خطيرين جنسياً . فكان آباؤهم قاسين معهم بالعقاب الجسدي ، وكانت الأمهات مسالمات ومتساهلات عادة والوضع الاجتماعي الاقتصادي لا علاقة له ظاهرياً بالتأثير الأمومي ، ولكن الأمهات من عائلات الوضع الاجتماعي الاقتصادي المنخفض يكون أشكال العقاب أكثر قسوة . وكلما كان الوضع الاجتماعي الاقتصادي أعلى فإن الأمهات يكن أكثر دقاً وقبولاً . وكذلك الأطفال يكونوا ميالين أكثر توافقاً فيما عدا الأطفال للوالدين الذين تخطوا بعلمهم مرحلة الجامعة .

وسلّطت الأبحاث القديمة الضوء على السلوك السلبى عند الأطفال ، ولكن بدأت الاهتمامات حديثاً تركز على السلوك الإيجابى عند الأطفال مثل الإنجاز والاستقلالية . وقد وظف (Whiting) العلاقة بين ممارسة تربية الطفل والإنجاز المدرسي ، فكتشف أن الوالدين للأطفال الناجحين يتوقعان أن أطفالهما سيسطرون على مهماتهم أبكر وأن الاستقلالية في سلوكهم أكثر من والدي الأطفال غير الناجحين . وكذلك بينت الدراسات أن الأهل للأطفال الفضوليين بدرجة عالية هم أكثر ديمقراطية في علاقاتهم معهم ويميلون بدرجة أقل كي يقروا الاعتمادية .

إن للتدريب على الاستقلالية أيضًا علاقة (بالرغبة في الإنجاز) ، والتربية المبكرة على الاستقلالية بواسطة الأمهات تقوى بالفعل الاستقلالية والرغبة في الإنجاز الشديد عند الأطفال .

والأطفال الذين لديهم رغبة عالية في إنجاز المهمات يحاولون أكثر ويجدون متعة وسرور في النجاح وهم أكثر شعبية وشهرة من الذين يملكون رغبة أقل في الإنجاز .

إن الرغبة في إنجاز أو إتمام المهمات هي مظهر آخر من مظاهر الدافع للإنجاز . وآباء وأمهات الأطفال الذين لديهم (رغبة في الإنجاز) يميلون إلى أن يكون لديهم طموح كبير لمستقبل الأولاد (الذكور) . وخلال الطفولة وما قبل البلوغ يكون الإنجاز متناسبًا مع زيادة المواد الخيالية . أما اهتمام الأمهات بالإنجاز الفتيات يميل إلى أن يكون متبوعًا بزيادة الإنجاز الخيالي مع نسبة الذكاء . وهكذا ترتبط كمية الإنجاز المتخيلة إيجابيًا مع مستوى الذكاء لكلا الجنسين .

لقد اختبر (Coopersmith) تقييم الذات وكشف عن أن الأطفال الذين يملكون درجة عالية من التقييم الذاتي أقل شعورًا بالقلق . وأبدوا قليلًا من العدائية . وشرحوا بشكل نشط أفكارهم ولم يصابوا بخيبة أمل جراء الانتقادات . والصبيان الذين يملكون درجة منخفضة من التقييم الذاتي يميلون إلى قلة الحماسة وهم خجولين ومقتنعين بإحساسهم بالنقص .

والأطفال ذروا الدرجة العالية للتقييم الذاتي يكون والديهم أكثر حزمًا في التربية ، وهؤلاء الوالدين هم أنفسهم نشيطين وواثقين من أنفسهم ويفترضون بأنهم نماذج لخدمة أبناءهم ليحذوا حذوهم من خلال التعلم الاجتماعي . إن المعايير للدول النامية مثل البرازيل تميل إلى عدم الإصرار على الإنجاز والأطفال والذين وضعوا أهدافًا عليا لأنفسهم ينحرفون قليلًا عن سيطرة المعايير الثقافية .

عندما يصل الطفل إلى الصف السادس تكون « الذات المثالية » ربما متطابقة مع المثل الأعلى من زملائه أكثر من أحد أفراد الأسرة . وإن الإقلال من التباعد بين (الذات المثالية) للفرد وما يعتبره (ذاته الحقيقية) أحد أهم أهداف علم النفس . وأشارت الأبحاث الحالية مع

ذلك إلى أن التفاوت بين الذات المثالية والحقيقية لدى الأطفال الذين لديهم مشاكل عصبية .

يوجد جوهر النمو الأخلاقي في القدرة على مقاومة الغش والتي بدورها لها علاقة إيجابية مع الذكاء والرغبة في الموافقة الاجتماعية وتقييم الذات . الأطفال أجدر في مقاومة الغش عندما يكون مزاجهم إيجابي وقل عندما يكون مزاجهم سلبي .

والمقاييس الأخلاقية في أشكالها الناضجة تتضمن الأفعال المؤيدة للمجتمع ، وهناك ثلاث نظريات أساسية عن سبل التطور الأخلاقي :

١- مذهب الخطيئة الأولى .

٢- مذهب النقاء الفطري .

٣- مذهب الصفحة البيضاء .

نظرية فرويد كمثال للمذهب الأول وبياجيه للثاني ونظرية التعلم للثالث ، وتبعاً لفرويد فإن النمو الأخلاقي هو مسألة تطور الأنا الأعلى والذي بدوره هو نتيجة تعامل الطفل مع والديه .

ويصر بياجيه على أن النمو الأخلاقي خلال الطفولة الوسطى منقسم إلى جزئين :

الأخلاقية الموضوعية : وهي من عمر ثلاث سنوات حتى عمر ثمان سنوات وتتميز بالتماشي بحزم مع قوانين الطفل حيث يعتبرها متعسفة .

الأخلاقية الذاتية : وهي محددة بالنظام الخاص بالاعتقادات التي تحدد النوايا الخاصة بالفرد والإمكانية لخطأ الإنسان .

أجرى (Bandura and McDonald) دراسة أوضحت أن الأطفال الذين قدم لهم أزواجاً من وصف الحوادث ، وكان من ضمن الحوادث الضرر المادي الكبير ولكن دون نية داخلية . وفي الحدث الثاني كان الضرر بسيطاً ولكن كان الفرد المعني بالموضوع مذنباً بسبب أعمال خاطئة ، والأطفال في المرحلة الأولى يميلون إلى الحكم بشكل خاطيء بسبب الحكم على نتيجة الخطأ .



مجموعات الأقران والمدرسة

« تقدم برامج تلفزيون الأطفال مشاعر مزيفة عن التجارب المعقدة والتي قد تسيء إلى تفكيرهم . وبرامج المدرسة تجعل الأطفال يشعرون بالسوء من جراء خبراتهم الفعلية والتي من المفترض أن تكون جيدة بالنسبة لتفكيرهم » .

(Bernard Friedlander, 1976)

« أنت ترسل ابنك إلى ناظر المدرسة ولكن أولاد المدرسة هم الذين يُعلّمونه » .

(Ralph Waldo Emerson)

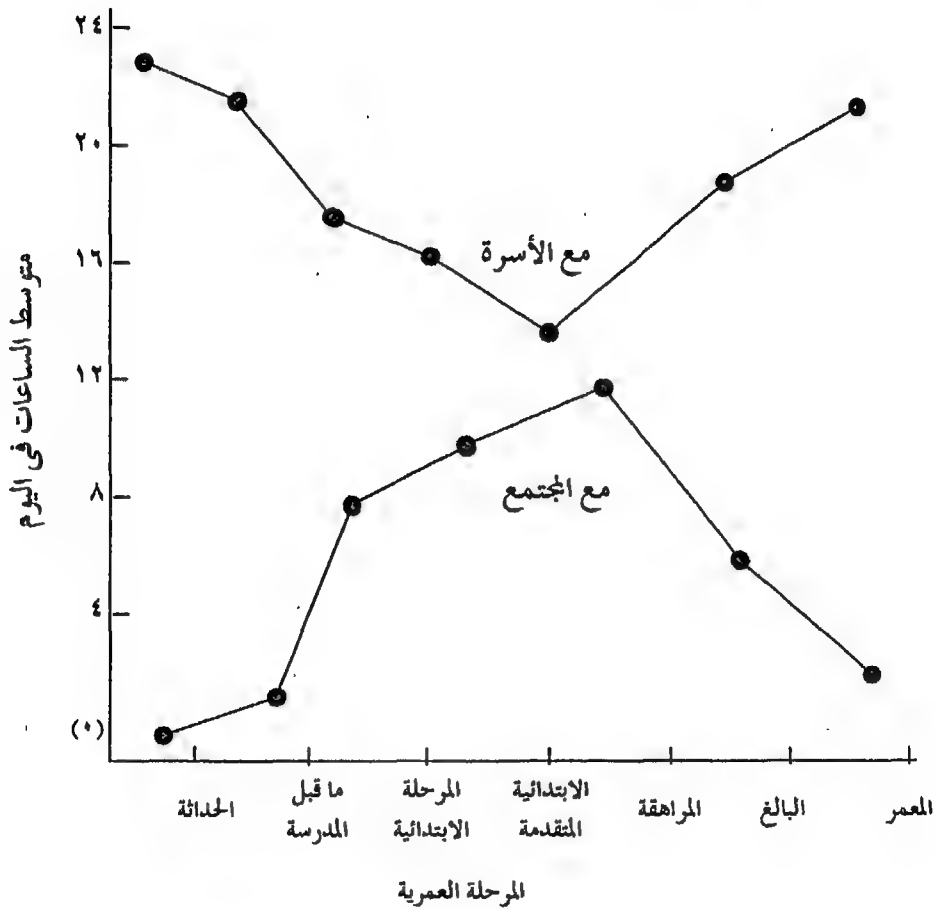
يحدث التأثير الكبير خلال المرحلة الوسطى والمتأخرة من الطفولة من قبل أقران الطفل ومن المدرسة في ثقافة أمريكا الشمالية . ولا يعمل هذا المصدران بشكل منفصل لأن المدرسة تلعب جزءاً من تربية الطفل ، وكذلك معظم الأطفال لا بد وأنهم تفاعلوا مع مجموعات من الأقران قبل الدخول إلى المدرسة .

و تهيء المدرسة فرصة أكبر للتلاقي مع الأنداد من أجل التعارف الاجتماعي ، إن المجموعات التي يندمج بداخلها الطفل خلال مرحلة ما قبل المدرسة هي مجموعات فضفاضة تجريبية وأقل ثباتاً ، وخلال مراحل المدرسة الابتدائية تصبح المجموعات أكثر رسوخاً .

حين يغادر الأطفال المنازل فإن يختلطون بعدد أكبر من الأطفال الأصغر سناً وفي دراسة حول الموضوع تبين أن متوسط الساعات التي يمضيها الأطفال خارج المنازل ساعة واحدة في اليوم قبل مرحلة المدرسة وتزداد إلى ٦ أو ٧ ساعات خلال المرحلة الابتدائية (الشكل ١٤-١) .

مجموعة الأقران

بينما يمثل الوالدان أول مجتمع للطفل ، إلا أنه يتعلم مهارات اجتماعية أكثر تعقيداً عندما يصبح عضواً في مجموعة الأقران ، وقد يتعلم بعض هذه المهارات مباشرة من مجموعة الأقران أو عن طريق المدرسين .



الشكل (١٤-١) معدل كمية الوقت باليوم لأفراد بأعمار مختلفة

في البيت والمجموعات الاجتماعية (Wright, 1956) .

قوة مجموعة الأقران :

لمجموعة الأقران قوة جذب كبيرة على الطفل. ومجموعة الأقران أكثر إغراءً وتنبيهًا للطفل من تأثير البيت . ويتأثر الطفل جزئيًا عندما يحتك بأفراد أقل تعودًا عليهم من أفراد أسرته . ويتأثر جزئيًا أيضًا بعدم التغلب على المجموعات التي تختلف تمامًا عن المجموعة المتواجدة في المنزل ، ويمثل ذلك تحديًا عندما يواجه الطفل مشكلات مختلفة عما تعود عليه في المنزل .

ومجموعة الأقران جاذبة لأنهم يمثلون نفس المستوى من الوضع مقارنة بالأسرة . بينما تكون حالته ووضعه وقوته في المنزل ثابتة عند مستوى محدد نسبيًا . أما الآن فهو قد يعين أحيانًا في مركز أقل بواسطة المجموعة ، ولكنه يكون حرًا في البحث عن مجموعة أخرى أو إنشاء مجموعة خاصة به . وبالنسبة لبعض الأطفال يمثل الصراع على المراكز والانحرافات نحو الفوضى تحديًا قويًا مقارنة بالثبات والأمن في البيت أو الانغماس في نشاطات العزالية .

وبصرف النظر عن المركز الذى يمكن للطفل الحصول عليه في مجموعته فإنه يفضل أن يتجنب الخوض في تجربة قد لا ينجو منها . ويعتبر الأطفال عرضه لقوة تأثير مجموعة الأقران لا يهم إذا كانوا يرغبون أو لا يرغبون وذلك من خلال النظم الاجتماعية التي يبنونها ، والمكافآت والعقوبات الموظفة من أجل تشجيع النظام .

قد تكون المعايير الاجتماعية الأكثر دلالة ومغزى من باقي المصادر التأثيرية الأخرى . وقد بينت الدراسات عن سلوك المجموعات أن للفرد في الجماعة صعوبة في الانحراف عن معايير المجموعة ، حتى لو طلبوا منه أن يلفظ الأحكام التي يعلم بأنها خاطئة (Asch, 1956) أو يتورط في سلوك قد يعتبره غير شريف (Milgram, 1964) ، والمعايير الاجتماعية المتولدة ضمن مفهوم المجموعة تؤثر بشكل اعتيادي في سلوك الأفراد بدون أن يكونوا واعين لذلك . (Sherif, 1936) .



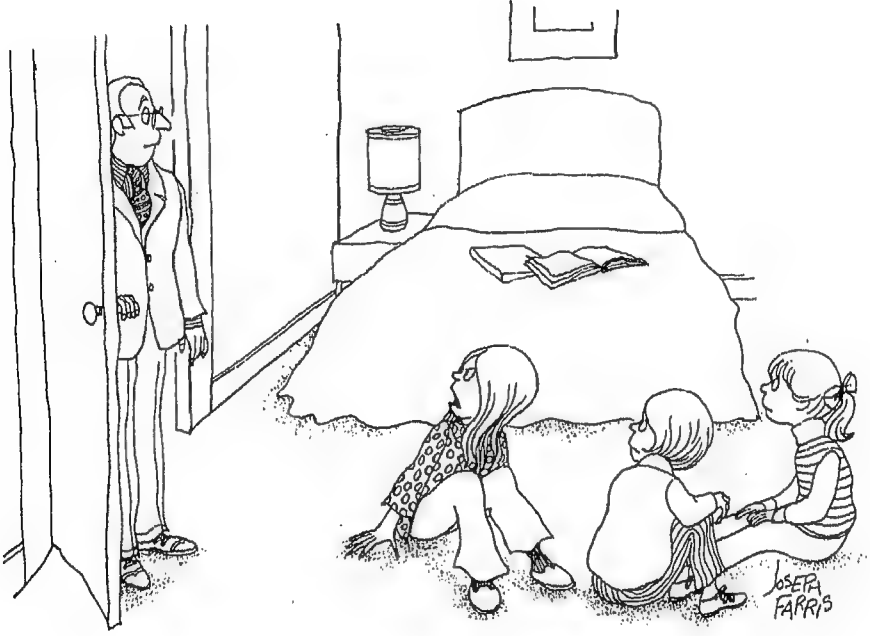
تؤثر المعايير الاجتماعية بشكل واسع على السلوك : الحركات واللغة والمعتقدات والتصرفات
وكما في الرسم اللباس منسجم مع معايير مجموعة الأقران تعطي الشباب الصغار الإحساس بالهوية
وتساعدهم على إرضاء حاجاتهم للانتماء .

من المحتمل أن يكون لما تقدمه مجموعة الأقران للطفل تأثير كبير على سلوكه أكثر مما
تقدمه المجموعة للبالغ . وذلك لأن المجموعة كأعضاء متشابهون يمكنهم التفاهم معًا والتأكد
من أن أفعالهم وطرق تفكيرهم أكثر ملائمة للطفل لدرجة يكون من السهل فيها على
الطفل أن يستبعد السلوك الخاص بالبالغين كقيم لا تلائمه ، وأن يقلد من تكون قدراتهم
واهتماماتهم وخبراتهم أكثر تطابقًا مع ما لديه .

وهكذا يصبح الأقران بالنسبة له ما يسميه علماء النفس (المجموعة المرجعية) وهي
التي يرجع إليها الطفل سلوكه وحكمه . وإذا ما رُفض من المجموعة يكون ذلك نوع من
العقاب ، وحينما يُقبل تكون هذه مكافأة له ، وبطرده من المجموعة لا يفقد مركزه فقط
ولكن يفقد هويته ولا يدري لمن ينتمي ولا إلى أين يذهب .

التقاء الثقافات في معايير مجموعة الأقران :

يقول أكثر الناس أن معايير مجموعة الأقران مضادة لمعايير سلوك البالغ وقد نحاول أن نجعل هذا الافتراض جزئياً في تفاعلنا مع الأطفال . وغالباً ما نتصرف كمعزقين أو كحواجز . وخبرتنا مع ذلك قد تكون محدودة ثقافياً وما هو مطبق هنا قد لا ينطبق على أطفال من ثقافة أخرى .



« إذا لم يضايقك هذا يا والدي فإن هذه مجموعة من اللصوص »

خلال مرحلة الطفولة الوسطى تصبح مجموعة الأقران هامة وتأخذ أهميتها أكثر من الوالدين

وتُبين الدراسات أن اتجاهات الأطفال الأمريكيين تجاه البالغين مختلفة تماماً عن مواقف الأطفال الآخرين في بلاد أخرى . وقد سأل (Bronfenbrenner, 1970) أطفالاً أمريكيين وروساً بعمر ١٢ سنة كيف سيتصرفون في حالة تخيلية تعنى بالأمور الأخلاقية بحيث يجلس الطفل والبالغ الواحد مقابل الآخر . وهنا مثل مما قد استعمله (Bronfenbrenner) :

« الاختبار الضائع »

« أنت وأصدقاؤك قد وجدتم بالصدفة ورقة كان يبحث عنها الأستاذ .
وقد أضعها من قبل وعلى هذه الورقة توجد مجموعة الأسئلة والأجوبة لامتحان
سوف تقومون بإجرائه غدًا . بعض الأطفال يقرحون أن لا تقولوا أي شيء
للأستاذ عنه . فيمكنكم بذلك أن تحصلوا على الدرجات العالية . ماذا ستفعلون
حقيقة ؟ افترض أن زملائك قد قرروا ذلك ، فهل تستمر معهم أم ترفض ؟ » .

أخذ الأطفال عدة نسخ من الاختبار المكون من عشرة أسئلة ، تحت ثلاثة حالات
مختلفة :

- ١- الحالة المبدئية : حيث إنهم قد أبلغوا بأنه لن يعرف أحد تصرفهم إلا المصححون .
- ٢- حالة البالغ : والتي أخبروا بأن تصرفات الأطفال سوف ترسل إلى الوالدين وتعرض
في لقاء معهم يعقد في الأسبوع التالي .
- ٣- حالة الاقران : حيث يمكن عرض الموضوع برمته في الفصل الدراسي بعد أسبوع .

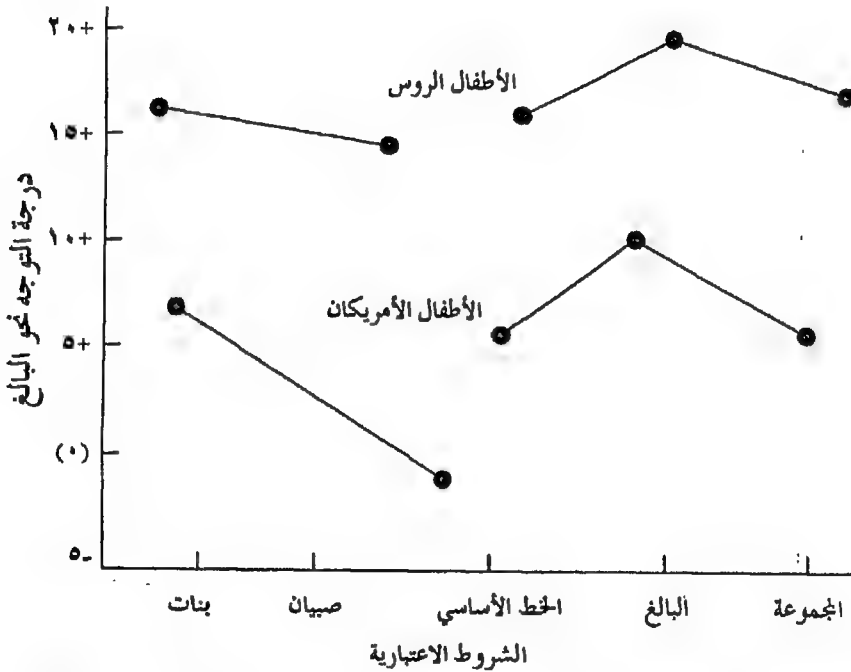
و قد سجلت الإجابات على الأسئلة على مقياس مرقم من (-٥, ٢) (الإتفاق مع
الأقران) وحتى (+٥, ٢) (التجاوب مع البالغين ونظم سلوكهم) والتسجيل (-٥, ٢) للبؤد
العشرة الاتفاق التام مع الأقران بينما (+٥, ٢) يمثل الإتفاق مع البالغين .

وتشير النتائج حسب الشكل (١٤-٢) إلى أن هناك اختلاف معتاد بين الذكور
والإناث من الأطفال الروس والأمريكيين ، ويتبين أن القيمة تجنب صوب رأي مجموعة
الأقران في حالة الأطفال الذكور ، بينما الفتيات من كلا البلدين ينجحن إلى الاتجاه المشابه
للبالغين ، وأوضحت الملاحظة الأخرى والأكثر أهمية أن الأطفال الروس أكثر تقبلاً
بدرجات كبيرة لمعايير سلوك البالغين من الأطفال الأمريكيين .

وقد أوضحت الملاحظة الثالثة أن كلا الأطفال الروس والأمريكيين استجابوا بطريقة
تميل إلى طرق البالغين عندما علموا بأن الوالدين سوف يرون هذه الإجابات . أما معرفة أن
زملائهم سيعلمون بما يقومون به كان له تأثير مختلف على المجموعتين مقارنة مع الاحتمال

المبدئي للموقف ، فالأمريكيون مالوا إلى طريقة الأقران أكثر ، بينما أصبح الروس أكثر اهتماماً ومالوا أكثر صوب طريقة البالغين . بمعنى آخر فقد أراد الأطفال الروس أن يبرهنوا لزملائهم أنهم أكثر تقبلاً لمعايير البالغين أكثر مما يعتقدونه بالفعل . بينما أراد الأمريكيون أن يثبتوا أنهم يرفضون معايير البالغين أكثر مما يعتقدونه حقيقة .

ولهذا فإن معيار الأقران الروس أكثر رشداً من معيار الأقران الأمريكيين ، وسبب الفوارق الهائلة هو أن العائلة الأمريكية - لسبب تغيرات تكنولوجيا على مستوى المجتمع ككل - فقدت القوة كعامل مساعد كبير في الحياة الاجتماعية بالنسبة للأطفال ويقوم الأقران بملا الفراغ واستمرت الروابط بين الأطفال الروس والديهم قوية .

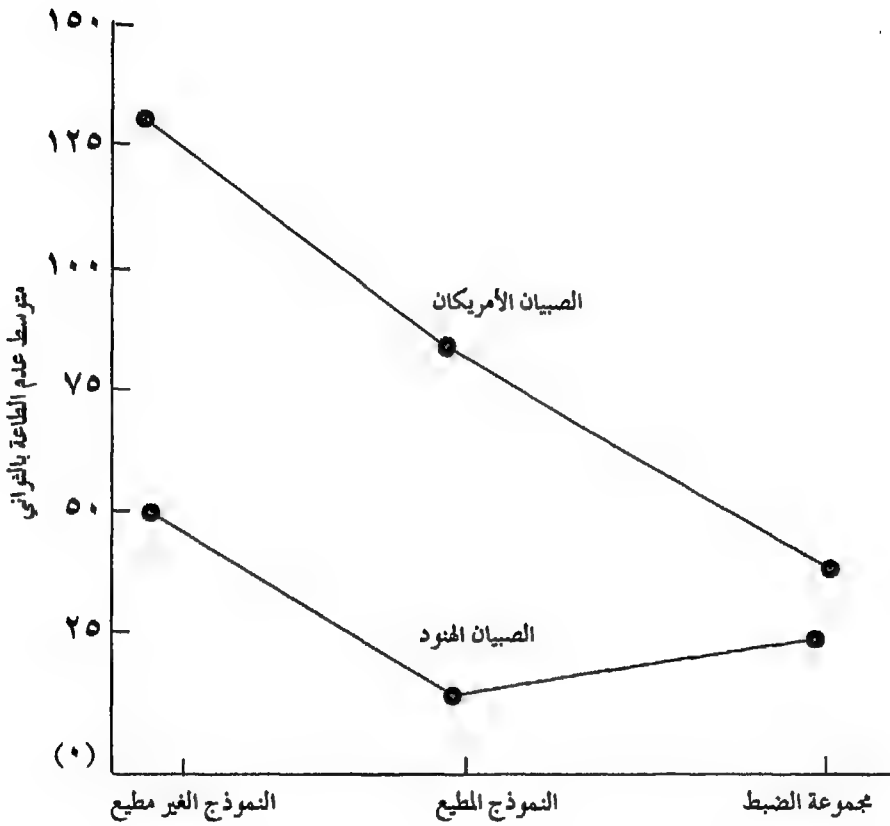


الشكل (١٤-٢) الاختلاف في الدرجة التي يميل فيها الأطفال الروس والأمريكان إلى تصرفات الكبار (بالمقارنة بتصرفات الأقران) مع البعض في الحالات الحرجة

(Bronfenbrenner, 1970)

مجموعة الأقران غير الطيعين :

تشير الدراسات إلى أن رغبات الطفل في الانحراف عن القيم الاجتماعية تتأثر بالثقافة التي ينتمى إليها الطفل وسلوك النموذج الذي تمت ملاحظته ، وما نود الإشارة إليه هنا هو أن وجود الآخرين باعثًا على تبسيط أداء الفرد لاستيعاب الأمور البسيطة والتدخل مع أو لتعطيل الأداء لاستيعاب الأمور الأكثر تعقيدًا . (Zajonc, 1966) .



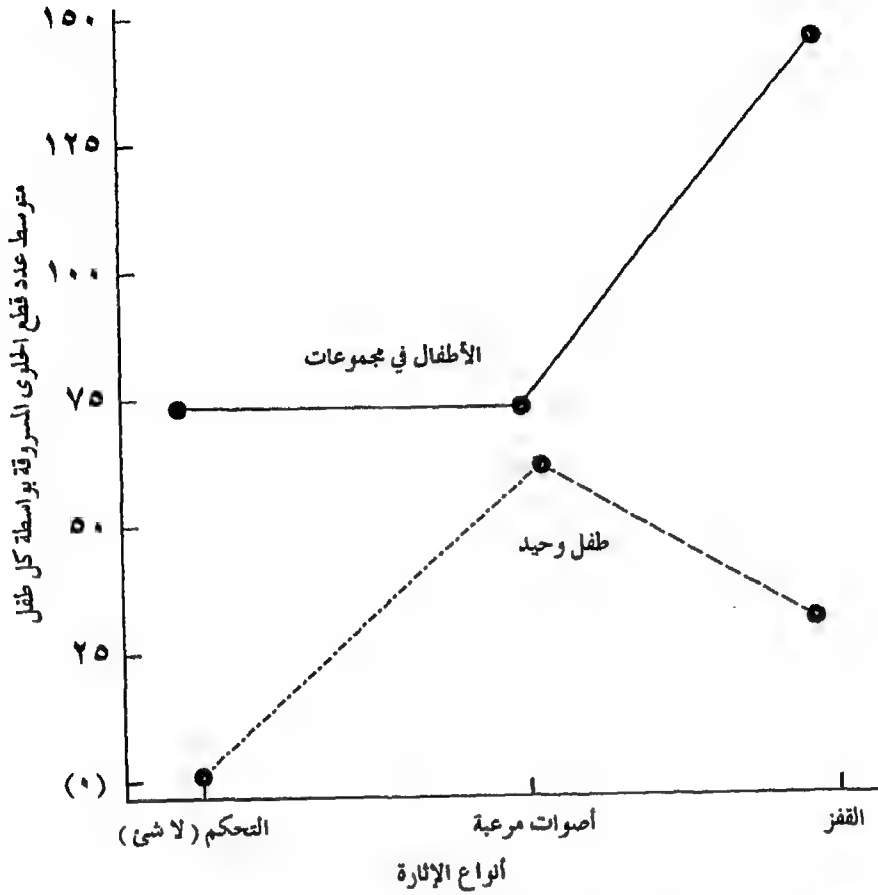
الشكل (٣-١٤) : تصرفات الصبيان الهنود والأمريكيين الذين اطلعوا على نماذج من الطاعة والعصيان ومجموعة الضبط (Fry, 1975)

إن الذين يتعاملون مع أطفال المدارس يعرفون أنه من الصعب التعامل مع الأطفال عندما يكونوا مثارين . فعندما يُحفزون سيتبدد جهدهم الاجتماعي ويستسلمون إلى الاندفاع بقصد الصراخ أو القفز أو الضحك أو البكاء أو مهاجمة آخرين أو أي شيء من هذا القبيل . وتحلل القوة الاجتماعية التي تربطهم مع بعضهم كفريق وتسود الفوضى ويصبحون كما يقال « متشرذمين » وهي حالة أسماها (Zimbardo, 1969) التشرذم وهي الحالة التي ينسى فيها المرء أنه كائن ويستسلم للاندفاع في سلوك متحرر ودون مسؤولية . فإذا كان أحدهم في مجموعة متشرذمة يعني الاستسلام للحالة التي تكون عليها المجموعة .

أجريت تجربة مهمة لتوضيح مدى التأثير (التأثير الجماعي) والاستشارة الطبيعية في سلوك الأطفال وقد أجراها مجموعة من الباحثين من جامعة واشنطن ، فقد طلب منهم تقديم وعاء به قطع صغيرة من الحلوى ، وأن يأخذوا واحدة عند وصولهم إلى بيت الأستاذ الجرب . وفي بعض الحالات يسمح لهم أن يذهبوا إلى وعاء الحلوى بمجموعات ، وفي أحيان أخرى أن يحضروا الوعاء ويأخذوا منه جميعاً في نفس الوقت . وهناك مراقب يسجل كم حبة من الحلوى يأخذها كل واحد منهم .

وقبل تقديم وعاء الحلوى طلب من الأطفال أن يقفوا عالياً يصفقون بأيديهم ويدورون في المكان . وتم تعريض بعضهم إلى لعبة سماع أصوات الأشباح . ودخلوا المنزل كي يحصلوا على الحلوى أما الأطفال في مجموعة الضبط فلم يُشغلوا بشيء ولم يسمعوا شيء من الأصوات .

وأوضحت النتيجة حسب الشكل (٤-١) أن الظروف في كل الأوقات أدت بالأطفال إلى أخذ مزيد من الحلوى فوق الواحدة (يعني السرقة) بالمقارنة بمجموعة الضبط حيث لم تحدث أي سرقة فعلياً . وأظهرت التجربة أنه تحت ظروف الإثارة يكون كبح الأطفال لدفعاتهم أقل فيميلون أكثر إلى الاستسلام للإغراءات . أي أن إثارة سواء اجتماعية أو طبيعية تجعل الأطفال أكثر اندفاعاً .



الشكل (١٤-٤) متوسط الحلوى المسروقة بواسطة لعبة الخدعة أو الخيانة عندما يكون الطفل وحيداً أو مع مجموعة أو بدون وجود حافز من أصوات الأشباح أو من خلال المشاركة باللعاب الفقز .

العدوان والعدائية

الاختلاف بين الجنسين فيما يخص السلوك العدواني :

إذا كان هناك شيء قد أجمع عليه علماء نفس النمو وعامة الناس فهو أن الأولاد الذكور أكثر عدوانية من الإناث ، وقد أثبتت دراسة (Maccoby and Jacklin 1974) حول الاختلافات بين الصبيان والبنات أن النسبة (١) إلى (١٠) بالنسبة للعدوانية (جدول رقم ١٤-١).

وعند مناقشة السلوك العدواني خلال مرحلة ما قبل المدرسة . لم يتفق علماء النفس على المجال الذي تنتج منه الظاهرة من الاختلافات التكوينية أو من خلال العوامل البيئية . أو من الوالدين أو من قبل الأساتذة ، ويبين التوجه العام أن هناك شيء ما في الجوانب الفسيولوجية للصبيان يؤدي بهم إلى تعلم العدوان كنموذج للسلوك أكثر من الفتيات .

وقد درس (Harris and Siebel, 1975) الطريقة التي يتصرف بها كل من الصبي والبنات بعد الخضوع لفترة من الإثارة الانفعالية وقد أجريت التجربة على طلاب من صفوف السنة الثالثة والذين أحضروا بشكل فردي إلى غرفة اختبار فأعطى كل واحد منهم صندوقاً به ٢٥ بالون للمشاركة في الأبحاث .

وقد عرض الباحثون للأطفال صوراً لمناظر طبيعية وطلبوا من كل واحد أن يفكر بغضب أو بسعادة أو بأفكار حزينة . وبعد نصف دقيقة أشاروا إلى لعبة كبيرة لبهلوان وبعض اللعب وصندوق مكتوب عليه (بالونات لأطفال آخرين) ، وقد أبلغ الصبي أو البنت بأن يبدأ اللعب بلعبة (البهلوان) أو الألعاب الأخرى ، وإذا شاء يمكنه وضع بالون من علبة في العلبة الأخرى المدون عليها عبارة (لأطفال آخرين) ثم ينسحب الباحث ويراقب من مكان خفي .

ويسجل السلوك العدواني للطفل خرق لعبة البهلوان أو ضربها أو تبادل البالونات ، وتشير النتيجة حسب الشكل (١٤-٥) إلى أن سلوك الصبيان كان عكس سلوك الفتيات فكان ثلث الصبيان على الأقل متورطين في السلوك العدواني في موقف واحد على أقل تقدير في مقابل ربع الفتيات ، وفي المقابل أعطى أكثر من نصف عدد الفتيات بالوناتهن للصندوق وقابل ذلك أقل من الثلث من الصبيان . وتبين أن الاستثارة الانفعالية تؤدي إلى الحالة العدائية في حالة الصبيان وتعطيل العداء في حالة البنات .

عدد الدراسات				
نوع الدراسة	عمر الأطفال	الذكور الأكثر عدوانية	الإناث الأكثر عدوانية	الاختلافات غير الواضحة بين الجنسين
الملاحظة	١٠-٢	١٠	١	١٢
تجريبية	١٣-٣	١٧	٢	١٢
استبيانات (يجيب عليها الأهل والمدرسين)	١١-٢	٩	٠	٤
المجموع		٣٦	٣	٢٨

الجدول (١٤-١) عدد الأبحاث العلمية التي تبين أن الأطفال من نفس الجنس

أكثر عدوانية من الجنس الآخر (Maccoby and Jacklin, 1974).

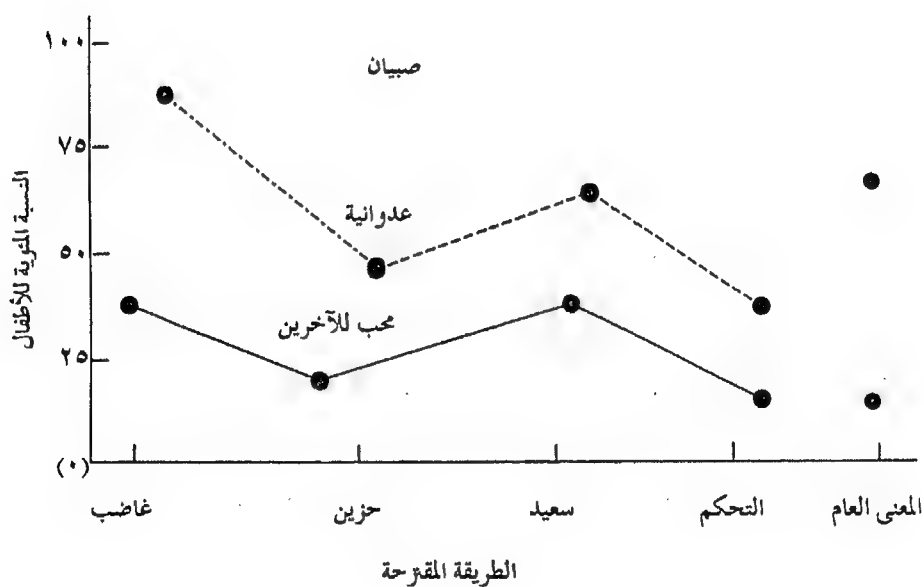
العدوان والغضب والخيال :

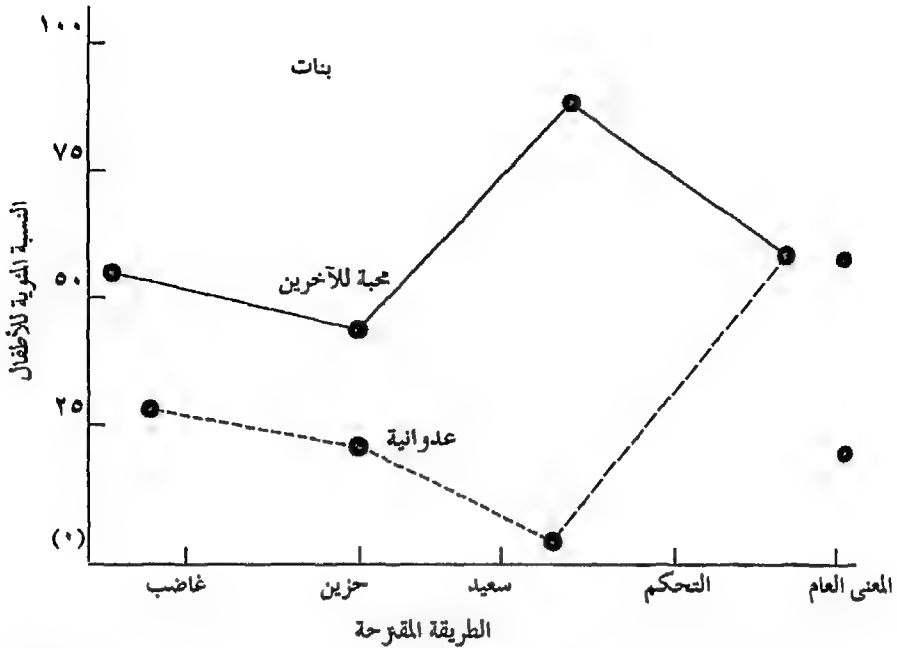
تشير العدائية إلى مجموعة الاتجاهات التي تتميز بالغضب والكره والغيرة والمرارة تجاه الآخرين . وهي تسبق أو تجتمع مع أفعال العدوان ، ولكنها قد تختفي على شكل عدائية مغطاة خصوصاً عندما تكون العدائية موجهة نحو المسؤولين . وفي هذه الحالات تظهر العدائية بشكل عناد واستياء ومقاومة .

يمكن أن تعبر العدائية المغطاة عن نفسها بعدة طرق . وقد أجرت Evelyn (Morrison, 1969) دراسة حول الاختلافات في الشخصية على طلاب ذكور من الصفوف الخامسة والذين صُنّفوا على أساس (الإنجاز المتفوق) حيث كانوا يتلقون درجات من أسائذتهم أعلى مما يمكن توقعه حسب نتائجهم في اختبارات الذكاء ، أو (الإنجاز المنخفض) الذين كانوا يتلقون درجة أقل مما يمكن توقعه من نتائجهم في اختبارات الذكاء .



يتفق الباحثون على أن الصبيان أكثر عدوانية من البنات والعدوانية لا تعبر بالضرورة عن كره أو عداوة
 فحتى أقرب الأصدقاء يندمجون في لعبة المصارعة .





الشكل (٥-١٤) ميول طلاب السنة الثالثة من الصبيان والبنات لكي يتصرفوا بطريقة عدوانية أو محبة الغير بعد استشارة انفعالية قصيرة (Harris and Siebel, 1975)

فوجدت أن مجموعة (الإنجاز المنخفض) تبدوا أكثر عدوانية تجاه المسؤولين ، وقد كشفت عن ذلك القصص التي كتبوها بعد رؤيتهم صوراً على بطاقات (TAT) كما صنفهم المدرسون كعدوانيين سلبيين (أي عنيديين) ، ولم يلاحظ الأساتذة فرق بين من هم منخفضي ومرتفعي الإنجاز عندما قيس إنجازهم عن طريق اختبار الإنجاز بل كانوا يختلفون فقط في الدرجات الموضوعة من قبل الأساتذة . أي أن من هم ذوي إنجاز منخفض كانوا يتعلمون مثلما يتعلم من هم فوق الإنجاز ولكن لم يكونوا يرغبون بإعطاء أساتذتهم الإثبات الذي يجعلهم يرغبون درجات أكبر .

وهناك بُعد آخر من العدوان شد الانتباه خلال القرن السابق ، ألا وهو تأثير المواد الخيالية على السلوك . وقد أشار الأساتذة وعلماء النفس إلى أن القصص المربعة « تسمم عقول الصغار وترسخ الميول الإجرامية » . والآن يشاهد الأطفال برامج للتلفزيون وهي موضع اتهام في إفساد عقول الصغار .

وقد أبدى علماء النفس آراء متناقضة . فقد يكون للعدائية جانب إيجابي على الأطفال في تطورهم العاطفي والاجتماعي حيث يعطيهم متنفس صحي عن الميول العادية . وقد عرض (Bandura et al, 1961) على أطفال ما قبل مرحلة المدرسة أفلاماً حيث يقوم اثنين من البالغين بالعباب عدوانية وآخران يقومان بالعباب ليست عدوانية ، وفي إحدى المرات يكافأ الاعتداء وفي مرة أخرى الاعتداء يقابله عقاب ، وقد أدى المشهد الخاص بالاعتداء والمكافأة سلوكاً عدائياً كبيراً من قبل المشاهدين الصغار ، والغريب بالأمر أن الصبيان تصرفوا بعدوانية أيضاً بعد مشاهدة النموذج غير العدائي ، وقد فسر (Saymour 1970) هذه النتائج بأن أي نوع من المثيرات القوية تحفز الاستجابات العدوانية لدى الصبيان والذين هم أكثر تقبلاً لهذا السلوك من البنات .

العنف التلفزيوني والسلوك العدواني :

هناك احتمال بأن يكون للمواد الخيالية العدائية تأثير معاكس على سلوك الصبيان . وقد سجل (Saymour, 1970) تعاون الوالدين مع المدارس الخاصة بحيث أمكن التحكم في سلوك مشاهدة التلفزيون ، وذلك على مجموعات مختلفة من الصبيان من عمر ٩ إلى ١٥ سنة خلال فترة ستة أسابيع . فبعض هذه المجموعات شاهدت أفلاماً أكثر عنفاً وبرامج عنيفة تحتوي عصابات خارجة على القانون والمباحث الفدرالية . وشاهد البعض الآخر برامج غير عنيفة مثل أفلام كوميدية عائلية وبرامج منوعات وكانت النتائج كما يلي :

- ١- لم يكن هناك فروق دالة بين المجموعتين في ميلهم للشتم والسب وعمليات الهدم للممتلكات وكسر القوانين والتمرد .
- ٢- المجموعة التي شاهدت البرامج غير العنيفة دخلوا أكثر من مرتين في عراك بالأيدي مثل الذين شاهدوا البرامج العنيفة .
- ٣- شارك مشاهدوا البرامج غير العنيفة في ٨٥٩ حالة نقاش غاضب ومرتفع التوتر بالمقارنة مع ٤٠٧ حالة للمجموعة الأخرى .
- ٤- تورطت مجموعة مشاهدي البرامج غير العنيفة في ٩٧٣ حالة من الانتقادات أو الشتم الآخرين ، بينما تورطت المجموعة المشاهدة لبرامج العنف في ٤٥٨ حالة فقط .

٥- بالنسبة لمشاعر الغيرة سجلت المجموعة المشاهدة للبرامج غير العنيفة ٢٥٤ حالة شعورة بالغيرة مقابل ٨٧ للمجموعة الأخرى .

وتشير النتائج إلى أن الأطفال المشاهدين لبرامج عنيفة يكتسبون سلوك مضطرب وبعض هذه النتائج تستمر إلى ما بعد شهر . وثلاث الأطفال فقط ممن يشاهدون البرامج العنيفة لم يحدث لهم تغيير . وآخر تغيير ظهر على الأطفال الذين عرضت عليهم أفلام ذات طابع مسالم ، ثم أفلام عنيفة . فقد حدث عكس ما يمكن توقعه وقد أشار الكاتب إلى أن أهمية وجود المجموعات الضابطة ، فقد كان بإمكان الأطفال مشاهدة برامج التلفزيون في بيوت الجيران بحيث لم يكن بإمكان الأهل تنظيم برامجهم ، ولم يكن الأهل يقضون ١٠٠٪ وعرضت كثير من المحطات التجارية أفلاماً عنيفة وهكذا . وطلب من الآباء والأمهات أن يحكموا على سلوك أطفالهم وتلك فرصة أخرى للتحيز اللا شعورى . ومع أن نتيجة الدراسة متطابقة مع الحس العام إلا أننا بحاجة إلى المزيد من الأبحاث حتى نقدر القول بأننا نفهم العلاقة بين عنف الخيال والعدوان المترتب عليه .

وهناك دراسة ميدانية طويلة الأمد عن تأثير العنف ، وتم جمع بيانات عن عادات مشاهدة التلفزيون والعدائية لأطفال بعمر ٩ سنوات وجمعها مرة ثانية عندما أصبحوا بعمر ١٠ سنين ثم بعمر ١٩ سنة . بينت الإحصاءات أن مشاهدة برامج العنف التلفزيونية في المرحلة (٩ سنوات) أكثر عدوانية ممن هم بعمر (١٩ سنة) الذين كانوا يشاهدوا برامج غير عدوانية في الصغر (Eron et al, 1972) .

الاجاذبية الاجتماعية

نتحول الآن من الجانب السلبي لمرحلة الطفولة المتوسطة إلى المسائل الأكثر متعة وهي مرحلة تكوين روابط اجتماعية بين الأطفال . وكما أشرنا في نقاشنا عن الطفولة المبكرة فإن الحاجات الاجتماعية تظهر مبكراً جداً ، وفي المراحل المبكرة للطفل يكون الانتباه مسلطاً على الوالدين . ولكن بقدوم السنوات الوسطى يكون أقران الطفل قد حصلوا على قدر أكبر من الانتباه .

دراسات العلاقات الاجتماعية :

كان (Jacob Mareno 1934) رائدًا في دراسة الأفراد الجذابين ، وتكونت طريقته التي سماها مقياس العلاقة الاجتماعية أساسًا من سؤال الأفراد في المجموعات من تفضل الاشتراك معه في عمل واحد والقيام بنشاطات مشتركة . وقد توصلت دراسة مقياس العلاقة الاجتماعية إلى تسليط الضوء على الخيارات الإيجابية مع احتواء الخيارات السلبية التي تضيف قدر بسيط من دراسة الثبات والصدق .

وقد اجري (Merl Bonney 1943) دراسة طويلة الأمد عن اتساق الأطفال في علاقاتهم الاجتماعية من الصفوف الثانية وحتى الخامسة الابتدائية في ثلاث مدارس ، وكانت قواعد الاختيار من القبول تتنوع من صف إلى آخر . ولكن في كل واحد هناك من خمس إلى ست قواعد للاختيار بما فيها من شاركهم في صورههم أو شركاء في حفلة أو لمن يقدمون الهدايا في عيد الميلاد . وقد سُئل الأطفال أيضًا عن أسماء أصدقائهم المفضلين . وقد استخرجت درجات مركبة لكل طفل واستخدم (Bonney) دراسة متوسطة المدى على المتفوقين (مع أنه كان هناك تحول في المجموعات الطلابية) . وبالتالي أمكن الحصول على معامل الارتباط بين القبول الاجتماعي العام لمستويات العمر الناجح معطياً إياه مقياساً لثبات القبول .

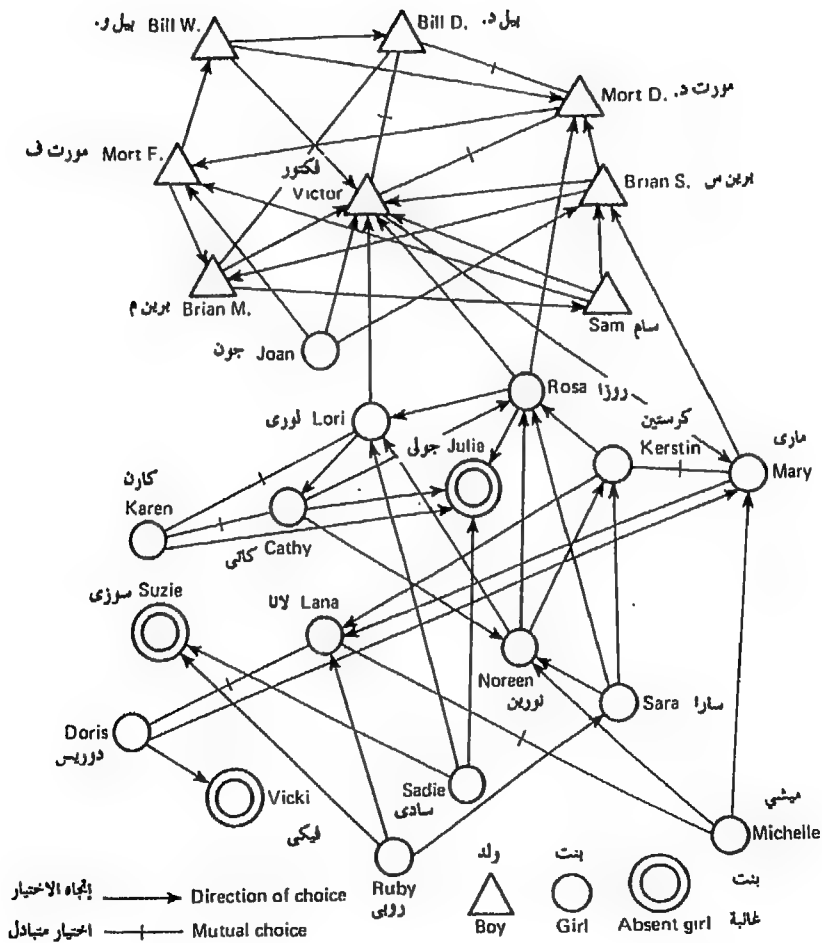
كانت معاملات الارتباط بين الصفوف للدرجة الثانية والثالثة وبين الثالثة والرابعة وبين الرابعة والخامسة (٠,٨٤) ، (٠,٧٧) و (٠,٦٧) مما يوضح أن هناك درجة ثبات في القبول الاجتماعي .

ولتأكيد هذه النقطة فإن مدى الارتباط القوي في القبول الاجتماعي كان مشابهًا للمدى بين درجات الذكاء لنفس الصفوف في المدرسة (٠,٧٥ إلى ٠,٨٦) أي أن نسب القبول الاجتماعي ثابتة مثل نتائج اختبار الذكاء .

تشير الدراسات إلى كيفية انتقال النماذج للقبول الاجتماعي خلال سنوات الطفولة المتوسطة . فالأطفال خلال مرحلة ما قبل الدراسة لا يتم اختيارهم حسب الجنس أثناء اللعب . وقد لاحظنا خلال دراسة (Harper and Sanders, 1975) والتي ذكرناها في الفصل العاشر أن هناك ميل حتى في الحضانات للصبيان لتفضيل اللعب خارج البيوت وللبنات داخل البيوت وهذا الميل نهائي . وعندما يتقدم بهم العمر يصبح من الطبيعي بالنسبة للصبيان أن يختاروا صداقاتهم من نفس جنسهم ، وكذلك يختار البنات بنات مثلهن .

الاجاذبية الاجتماعية والتشابه :

إنه اكتشاف روتيني في الجاذبية الاجتماعي أن العصافير ذات الريش تتجمع في أسراب مع بعضها والتشابه يجذب إلى التشابه . والاتجاهات والقيم هما العاملان الأهم بالنسبة لإدراك التشابه (Byrne, 1971) .



الشكل (٤-٦) رسم للصف الرابع يوضح تفضيل نفس الجنس وهو ما يميز هذا العمر . (Burke, 1971) .

يتم المبالغة في التشابه أحيانًا فقد طلب (Davitz, 1955) من أطفال بعمر ١٠ سنوات في معسكر صيفي أن يحددوا درجة حبهم لنوعين من الرياضة وأن يخمنوا كيف يحب الأطفال الآخريين في المعسكر هذه الرياضة ، وقد أظهر تحليل النتائج أن الأطفال يميلون إلى المبالغة بين ما يحبونه وبين ما يحبه الأطفال الذين يحبونهم .

إن هذا الاكتشاف يفسر على أنه إثبات رغبة عميقة وأساسية لأن يكون الطفل شبيهًا بطفل آخر محبوب .

وقد لوحظ أن هناك رغبات شديدة للأطفال بأن يكونوا محبوبين ، الأمر الذي قد يؤدي إلى التدخل في التكيف الاجتماعي ، وقد أشار (Lahaderne & Jackson 1970) إلى رغبة فتيات صفوف السادسة واللاتي سجلن نسبًا عالية من الرغبة في أن يكن مقبولات مثل الأخريات كن غير فاعلات وإنجازهن العلمي ضعيف وأقل من الفتيات اللاتي سجلن نسبًا منخفضة على الإجابة . وتماشى هذه الميول في الغالب مع مشاعر الإحساس بالنقص وعدم الملائمة والتي تتدخل في المقابل مع قدرات الشخص للتعامل مع الآخرين .

التعاطف والوعي الاجتماعي :

من الجائز جدًا أن يود الأطفال أن يكونوا مقبولين من الآخرين ، وأن يكونوا مهتمون بالذات وقلقون من أن يكونوا غير حساسين أو واعين بمشاعر الآخرين ، وما ينقصهم هو التعاطف ، وهو القدرة على أن يكون الإنسان واعيًا لمفاهيم الآخرين وقيمهم ودوافعهم ومشاعرهم ، وكذلك تصرفاتهم .

تشير الأبحاث التي جرت حول التعاطف والوعي الاجتماعي إلى أن تطور هذه النوعيات يمكن أن يكون نتيجة التعود على الوظائف (الأدوار) الاجتماعية للآخرين ، (Steven, 1971) وفي إحدى الدراسات أسند إلى طلاب السنة السادسة وظائف (أدوار) ليقوموا بتأديتها في تمثيلية بطريقة ارتجالية الأداء ، صديق قيل بأنه حزين ويتكلم مع بالغ عن عدم تقديم الدعوة له لحضور حفلة وزميله متشاجر مع تلميذ آخر وتلميذ آخر أرسل إلى مكتب المسؤولين في المدرسة لسوء سلوكه . وقد بينت النتائج أن الأطفال الذين أظهروا

أكبر درجة على التعاطف ولعب الدور الاجتماعي في الدور الممثل كانوا الأكثر شعبية
(Mauton et al, 1956) .

الصداقة :

يلعب التعاطف والحساسية الاجتماعية دوراً مهماً في التجاذب الاجتماعي بين الأطفال حيث يصبحون واعين لأهمية السمات الشخصية كقواعد أساسية للصداقة وهي عملية تأخذ سنوات حتى تتحقق . وهذه الحقيقة قد نتجت عن استطلاع للرأي أجراه (Bigelow & La Gaipa 1975) على أطفال متدرجين في الصفوف من الدرجة (١) وحتى (٨) في (ويندسور - اونتاريو) وقد طلب الأساتذة من الأطفال أن يفكروا بأصدقائهم المفضلين من نفس الجنس ويكتبوا مقالة عما يتوقعوه عن هؤلاء الأفراد بحيث تجعلهم مختلفين عن الآخرين الذين يعرفونهم ، ودونت النتائج بالجدول (١٤-٢) .

جدول رقم (١٤-٢) مستوى الصف الدراسي الذي يبدأ فيه الأطفال بذكر القواعد الأساسية

أو أبعاد الصداقة (Bigelow & La Gaipa 1975)

أبعاد	الفصل الدراسي
الصديق المقدم للمساعدة	٢
الصديق المشارك في نشاطات عامة	٢
الصديق الجار	٣
قيمة المثير (مثل اللباس)	٣
الصديق المشارك في ألعاب منظمة	٣
الإعجاب	٤
الإخلاص والالتزام	٥
الأصالة	٦
الأصدقاء المطلقين للمساعدة	٦
الرغبة في التقرب	٧
المشاركة في اهتمامات مشتركة	٧
المشاركة بالتصرفات والقيم	٧

يشير استطلاعنا لأبعاد للصدقة إلى أن الأطفال الصغار معنيون أكثر من غيرهم بالمظاهر البسيطة والأكثر سطحية للشخصية والسلوك . وحقيقة أن يشترك الأطفال بأداء العمل أو يعيشون قريبون من بعضهم هو شيء يقدر في الدرجة الثانية من الصداقة ، والمظهر الطبيعي واللباس أيضًا هي أشياء مهمة في ذلك العمر ، وبعد عدة سنوات يأتي الدور الأكثر أهمية فيما يختص بعلم النفس : السمات المتميزة بالإخلاص والوفاء والأمانة والصدق ، وبالنسبة للأطفال من الصفوف السابعة والمشاركين في نفس النشاطات فإن ذلك لا يكفي حيث يتوقع الأصدقاء المشاركة في الاهتمامات والمواقف والقيم .

هناك أيضًا اختلاف مهم بين طلاب السنة الثانية والسابعة حيث ينظر الصغار منهم إلى الكبار على أنهم مصدر مساعدة والكبار يجدون قدراتهم في أن يدعوا يد العون للآخرين ليكون عملهم هذا مهمًا أيضًا .

وهناك دراسة أخرى عن أبعاد الشخصية ونماذج الصداقة على عينة من أطفال الصفوف الثالثة والرابعة والذين تحدت مهاراتهم الاجتماعية من خلال الدور التمثيلي وهو وضع يمكن الطفل من محاولة صنع أصدقاء . وقد قام الباحثون بعمل ملاحظة دقيقة للنشاطات المدرسية داخل الصف فوضعوا لكل طفل مسجلين لكل محاولة وكل تفاعل بينهم . ونشاطاتهم حيث يعملون منفردين وهكذا . أضف إلى ذلك دونت درجات مقاييس العلاقة الاجتماعية مصنفة لكل طفل على أساس تسميته لأفضل صديق أو رفيق الألعاب أو رفيق الدرس وهكذا .

ويشير تحليل هذه المعلومات إلى أن لدى الأطفال الذين يملكون درجات عالية على مقاييس العلاقة الاجتماعية (الأكثر شعبية) أفكارًا أفضل عن طريقة تكوين الأصدقاء ، ويظهر في الصف الدراسي أن الأطفال الأكثر شعبية يندمجون في الدعم الإيجابي تجاه الآخرين أكثر من ليسوا مشهورين . والأطفال المشهورون لا يبذلون وقتًا كبيرًا في أحلام اليقظة مفترضين أنهم ليسوا في حاجة إلى هذا النوع من الهروب النفسي .

بداية التمييز :

يعتقد علماء النفس وعلماء السلوك الآخرون أن العدائية الواضحة في بعض الأطفال والمواقف الراضية تجاه الآخرين ليست فطرية ولكنها مكتسبة غالباً من البالغين والأطفال الأكبر سنًا ، ولا يعني هذا بالضرورة أن الطفل يولد (ديمقراطيًا) ومن ثم الكل يتعاملون تلقائيًا مع بعضهم البعض حتى يبلغهم المجتمع أي الصفات الشخصية يجب مدحها وأيها يجب إهمالها .

إن إنشاء نظام الوضع الاجتماعي هي ظاهرة طبيعية تحدث في أي مجتمع إنساني أو حتى ما دون الإنساني في مجتمع الحيوانات . وتبين دراسة مقاييس العلاقة الاجتماعية بوضوح أنه في أي مجموعة أطفال بعضهم يكون مقبولا من الآخرين (يُزكى) وهكذا فهو أكثر شعبية ، بينما آخرون يكونون غير محبوبين أو مقبولين (لا يُزكى) وهكذا فهم غير شعيين أو مشهورين .

تحدد الاتجاهات والقيم ميل الأطفال تجاه الانجذاب إلى الآخرين أو إلى تجنب الآخرين مرتكز أساسًا على اعتبارات حقيقية مثل البحث الذي ناقشناه . ومن السهولة فهم كيف يمكن للأطفال أن يتجذبوا إلى طفل جيد التصرف وله مهارات عديدة ورصينة اجتماعية ، وأن يتجنبوا طفلًا عدائي السلوك ولا مبالي أو لأن مهاراته الاجتماعية محدودة ، إنها مسؤولية الأساتذة والكبار لمساعدة هذا النوع من الأطفال ليصبحوا متماشين مع زملائهم في أنشطة المجموعات حيث يمكنهم تعلم المهارات ووجهات النظر التي تعطيهم الرضى والقبول ، ومساعدتهم لكي يصبحوا أعضاء كاملي الوظيفة الاجتماعية ضمن المجموعة الكبيرة .

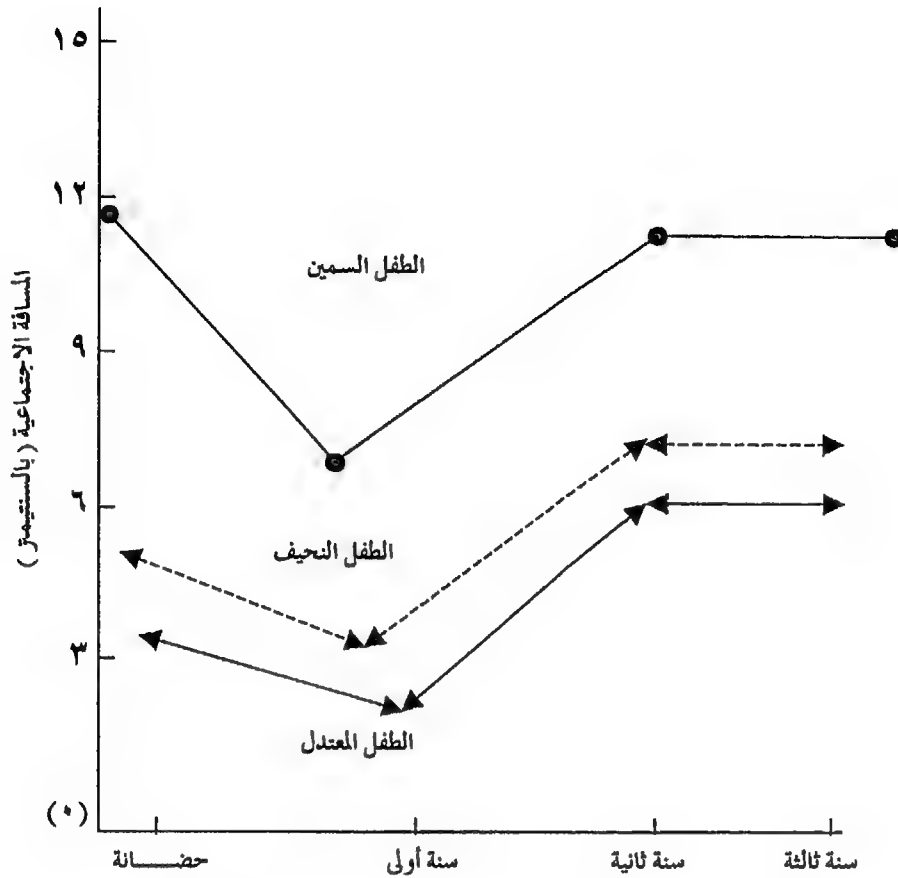
لقد أجريت دراسة عن الاتجاهات المتحيزة التي يتعلمها الأطفال في المدرسة ، أجريت على عينة من أطفال الحضانة والسنوات الأولى من المرحلة الابتدائية . وقد عرض المحرر

لكل طفل لوحة ويقول أنهم سيلعبون لعبة « الاقتراب من الأشياء » . ثم يضع صورة شجرة على الجانب الأيسر من لوحة وصورة طفل عادى على الجانب الأيمن . ثم يؤذن للطفل أن يحرك الصور على أى مسافة يرغبها عن الشجرة بالإضافة إلى عدة أهداف أخرى .

فى المرحلة التجريبية ، يضع المجرب ثلاث أنواع من الصور : الأطفال السمان والأطفال متوسطي الحجم ثم صور الأطفال النحاف وكلا الجنسين كانا متمثلين في هذه الصور .

وكان المتغير التابع هو المسافة الاجتماعية وهي مأخوذة بالسنتيمترات بين صورة الطفل القائم بالتجربة والصورة التي وضعها المجرب .

يبين الشكل (٧-١٤) أن الأطفال وضعوا أكبر مساحة اجتماعية بين صورهم والصور التي تمثل الطفل السمين . إن كمية المساحة الاجتماعية بين صورة الطفل القائم بالتجربة وكل الأهداف تزداد مع كل صف دراسي من السنة الأولى وصاعدًا ، ولكن التجنب للطفل السمين يشرح معاني الفوارق الاجتماعية ويبدوا أن الطفل المعتدل البنية والنحيف يعتبران متشابهين . ومع ذلك فإن الفرق الاجتماعي كان أقل ، وهذه الدراسة تثبت أن ثقافتنا تميل إلى التمييز تجاه الناس السمان أكثر منها تجاه النحاف .

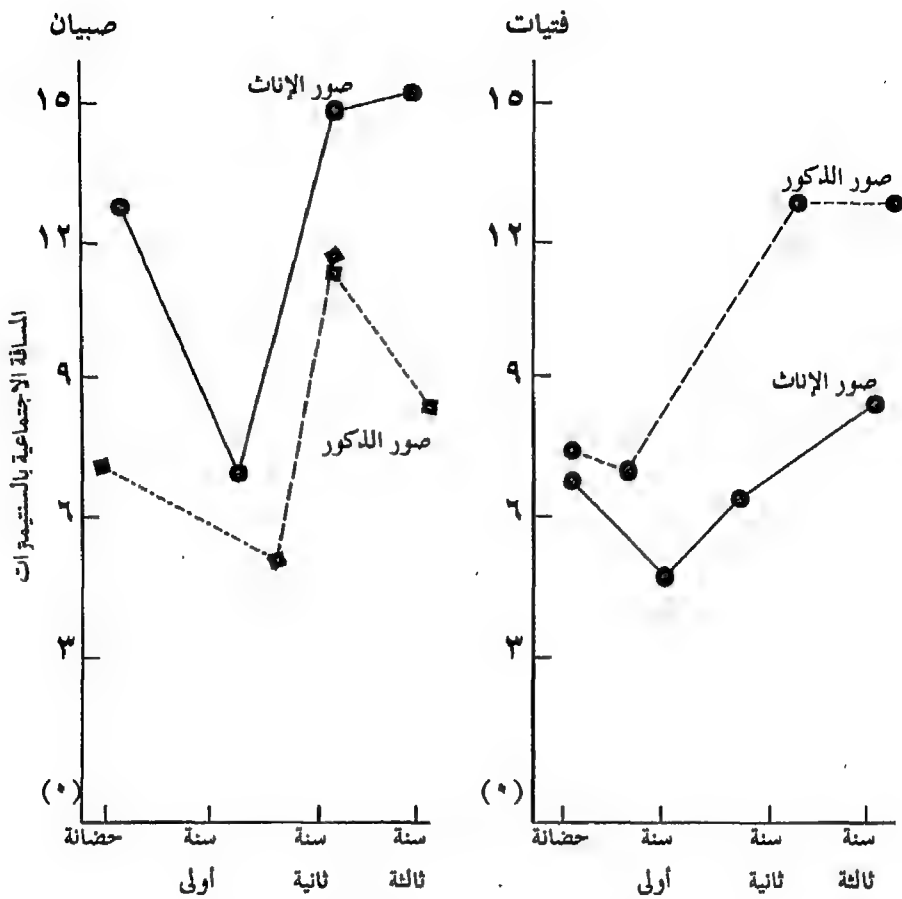


الشكل (٧-١٤) المسافة الاجتماعية التي وضعها الأطفال بين صورهم

وصور طفل مقيم - متوسط البنية - نحيف .

(Lerner et al, 1975)

أما الشكل (٨-١٤) فيمثل الاتجاهات التقليدية للفتيات والصبيان تجاه جنسهم والجنس الآخر . وقد وضع الصبيان أكبر تمييز ضد البنات ولكن من الواضح أن الشعور بوجود بدرجة متبادلة وقد لاحظنا سابقاً أن الدور الجنسي كهوية يظهر جلياً في حياتنا المبكرة في التفضيل للنشاطات الخاصة بجنس محدد دون غيره .



الشكل (٨-١٤) المسافة الاجتماعية التي وضعها الأطفال بين صورهم وصور أطفال من الجنس الآخر

وقد أشارت دراسة (Lerner et al, 1975) إلى أن الصبيان والبنات يفضلون هذا التحيز التقليدي الذي يجعل التفاهم المتبادل بين الجنسين أمراً صعباً ، ومثله مثل التفاعل بين الشخصيات وبين المجموعات فالتحيز هو نتيجة تشجيع متبادل ، إن التعبير عن العدائية من مجموعة معينة سيحرض على التعبير عن عدائية أخرى من المجموعة الأخرى / الهدف . تجاه المجموعة الأولى التي تعتبر أنها قد عدلت من المواقف المبدئية تجاه الهدف .

التمييز العنصري : أعطى علماء النفس السلوكيين للتمييز العنصري اهتمامًا كبيرًا في العقد الأخير . وهو يحطم الأطر الاجتماعية ويضع مجموعة تجاه مجموعة أخرى ويجعل التعاون والمشاركة صعبًا إذا لم يكن مستحيلًا . يؤدي التمييز العنصري إلى نوع من الفوارق العرقية واللغوية على سبيل المثال وهذه الفوارق أصبحت موضوعًا أساسيًا في العمل الرسمي والبحثي .

وقد أوضح الباحثون في تفسيرهم للأبحاث حول التمييز العنصري عند الأطفال : أن الأطفال السود يتعلمون اتجاهات رفض الذات التي تعكس التمييز العنصري للأكثرية البيضاء . وتتضح هذه الاتجاهات لدى أهل الأطفال ويقدر ما يشير الأطفال في إجاباتهم إلى أن رد فعل أهلهم تجاه صورة الأبيض فإن هذه الاتجاهات مماثلة لاتجاهاتهم .

تتطابق هذه الأفكار مع دراسة أجريت على بعض الأطفال السود حيث تبين أن هؤلاء الأطفال قد عرض عليهم لعبة سوداء ولعبة بيضاء . وقد سُئِلوا أسئلة أي واحدة يفضلون ؟ أو أي واحدة هي الجيدة وأيها السيئة ؟ اكتشف الباحثون أن الأطفال يقيمون البيضاء بدرجة أعلى من السوداء (Klark, 1947) وقد أجرى (Harris & Braun, 1971) دراسة على أطفال سود بعمر سبع سنوات وثمان سنوات كانوا في مدارس مختلطة في منطقة من الضواحي للطبقة المتوسطة . وكذلك من داخل المدينة ، وكانت غالبية الأطفال في كلا المجموعتين يفضلون اللعب السوداء ورفضوا البيضاء . وقد قيم الأطفال أنفسهم من خلال استبيانات قرأها عليهم باحثون سود . وكان هناك ارتباط إيجابي بين تقدير ذات الأطفال وميولهم لقيموا اللعبة السوداء كأعلى في المرتبة من البيضاء .

وقد تتغير مواقف الأطفال البيض أيضًا ، وقد طلب (Cantor & Paternite, 1973) أطفال من الصفوف الثانية والثالثة في مدرسة (ايوا) اختيار من يمكنه فعل شيء سيئ ، ومن يمكنه فعل شيء جيد . وذلك عندما عرضت عليهم صورًا لصبيان سود وصبيان بيض ، ولم يكن هناك ميل لدى الأطفال لاختيار رأي واحد من العرقين في إجاباتهم على السؤال .

وأجريت تجربة أعطت للصبيان فرصة لمشاهدة طفلين من لونين مختلفين على شاشة التلفزيون مندجين في سلوك ودود ، وفي ذلك إشارة إلى أن التمييز العنصري بالإمكان إقلاله وتقوية للروابط الاجتماعية ، كما لاحظ (Zimmerman & Brady, 1975) التفاعل بين الأطفال الذكور البيض والسود من السنة الخامسة للصبيان ولاحظا إلى أي مدى سوف يواجهون بعضهم ويقومون باتصال بالعيون أو بالكلام .

ثم شاهد الصبيان بعدها برنامجًا تلفزيونيًا يلعب فيه طفل أبيض مع طفل أسود بالمكعبات إما بطريقة ودودة أو بطريقة باردة ثم يترك كل طفلان معًا لمدة خمس دقائق مع مكعبات مشابهة لتلك التي شاهدها . وأثناء ذلك يراقب المحرب الأطفال من خلال مرآة سرية ويسجل سلوكهم .

وبتحليل هذا التفاعل تبين أن الأطفال الذين شاهدوا التعامل الحار الودود ، كانوا أقرب جسديًا إلى بعض في المسافة أثناء اللعب وتعاونوا مع بعضهم أكثر من الذين شاهدوا المشهد البارد في التعامل .

وقد استنتج الباحثون أن هذه التجربة مثل مشاهدة التلفزيون ولعب دور النموذج بإمكانها تحسين السلوك الاجتماعي المعادي مثل التعاون والتقارب الطبيعي ، وبينت النتائج أيضًا فلسفة برامج لتلفزيون مثل برنامج (شارع السمس) وبرامج (شركة الكهرباء) والتي تقدم الأقليات كأنداد يلعبون أدوارًا يتفاعلون فيها بتعاون ودعم مع الأفراد الآخرين من نفس العرق .

المدرسة

الزمن الذي يمضيه طفل أمريكا الشمالية في المدرسة أكبر شاهد على أهميته في الغرب . فبين عمر ٨ سنوات و ١٨ سنة يمضي الطفل ٤ أو ٦ ساعات في اليوم ولمدة خمسة أيام في الأسبوع ، ولمدة ٣٦ أسبوعاً في السنة داخل الصف المدرسي . وهي تقابل ١٨٠ يوماً في السنة تقريباً ، أما في أوروبا الشمالية فإن السنة الدراسية تصل ٢٢٠ يوماً وربما أكثر من ذلك .

وتختلف المدة من ولاية لأخرى فهي أعلى في المناطق المدنية ، إن المراهق اليوم يتخرج من الثانوية العامة يمضي بعض الوقت أيضاً في الكلية أو التدريب التقني .

وجد (Robert Havighurst 1953) أن الأمريكيين في أمريكا الشمالية يستخدمون مدارسهم في تحقيق أهداف متنوعة أكثر من أي مجتمع آخر . ويتوقع من المدارس الأمريكية أن تتعاون مع المعاهد التدريسية للمجتمع ومع العائلة والكنيسة والمصانع والمنظمات الشبابية لمساعدة الأطفال لكي يتعلموا المهارات الجسدية والخلاقة وأن يختاروا ويجهزوا من أجل العمل والتحضير للزواج وتعلم القيم . وأساس كل هذا هو مهمات التطور الاجتماعي وتعلم هذه المهمات يعود الفضل في جزء منه للمسؤولية المدرسية .

ولاحظ هافجurst أنه لا يوجد مهمات خاصة بالأطفال والمراهقين تتجاهلها المدرسة بالكامل . ولأن هذه المهمات مترابطة تسبب مهمات الصف غالباً صعوبات في المهمات والتي هي أقل تبعية لمسؤولية المدرسة . والفشل في المهمات المدرسية مثلاً ينتج بسبب فشل في تصحيح الألفاظ اللغوية .

من المعروف أن المدرسين يشاركون هافجurst وجهات النظر ، ولكنهم يجب أن يكونوا منهمكين فعلياً في توجيه الأطفال في الصف حيث أن الأستاذ يقوم كرائد للاجتماعيات التي تنعكس على الترابط الاجتماعي .

يختار الأستاذ النشاطات حسب الأفضلية ويضع مقاييس معينة وبذلك يعطي التوجيهات للمجموعة ، ويختار المدرس على أساس ما يفضله الأطفال وكيف يجب أن يتصرفوا وماذا سيتعلمون ، ويعتمد النظام الخاص بالأستاذ غالباً على مفاهيم الطبقة الوسطى : الرغبة في الكلام السليم والأدب والنظافة واحترام الممتلكات والاهتمام بالمعلومات الأكاديمية .

يستمر الأستاذ بإجراءات جعل الطفل مشاركًا اجتماعيًا باستعمال كثير من الطرق كما تفعل الأم . ويقدم أصنافًا من السلوك والتي يتوقع من الطفل أن يتقبلها ويطبقها وبالإضافة لهذه الأساليب التعليمية هناك ممارسة متنوعة للمشاركة الاجتماعية كأن يشترك الأطفال في جماعات مدرسية .

يستعمل الأستاذ أساليب العقاب والثواب في التنشئة الاجتماعية . ولا تستخدم هذه الأساليب في مستوى شكلي كما هو يرمز إليه « بالنجمة الذهبية » « أو البقاء بعد انتهاء اليوم الدراسي » ولكنها توظف بمعنى أوسع من ذلك .

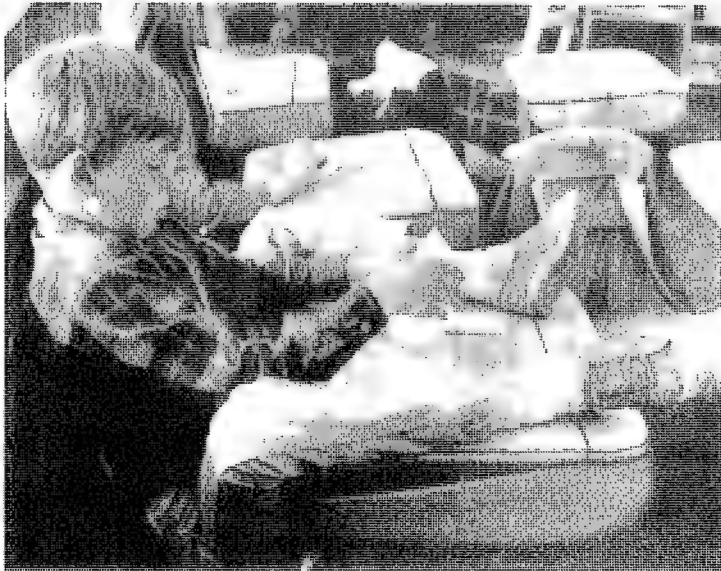
ينظر التلاميذ إلى سلوك أي أستاذ بشكل إيجابي مما يساعد في تعلم المشاركة الاجتماعية للطفل . فالبسمة أو قول هذا جميل أو إعطاء التلميذ اهتمامًا كاملاً بالإنصات إليه . بعض المعلمين بالطبع يبدون غير واعين أن هذه الأساليب البارعة تعمل جيدًا فتؤتي ثمارها وأن محاولة استعمال طرق مباشرة قد تعيق بدلاً من أن تساعد .



يعتبر المدرس الممثل الرسمي لمجتمع البالغين شاء الأطفال ذلك أم أبوا ، ومتوقع منهم أن يبدوا موافقتهم على ذلك في السلوك السائد في الصف وفي باحة المدرسة . وأحيانًا يكون هذا الدور متداخلًا مع أدوار أخرى يجب أن يقوموا بها وخصوصًا تلك المتعلقة بالتربية والمساندة الانفعالية



بالرغم من أن المدرسة هي مؤسسة منظمة ورسمية فهي محاولة من المجتمع لإخراج الأطفال إلى خارج البيت إلى النهر الرئيسي للحياة ، وتحقق محاولات المعلمين ومسؤولي المدارس لتنفيذ مهماتهم نجاحًا متباينًا . فبعض الأطفال يتفاعل بحماسة والبعض الآخر دون مبالاة ، ويتجاوب البعض باجتهاد والبعض الآخر بقلق ويهتم البعض ويندمج ويسأم البعض الآخر .





تعديل السلوك :

يساعد أسلوب التأييب في جعل بعض الأطفال اجتماعيين ، في حين يعترض البعض الآخر ويتمرد ، وبعض مجموعات الصف في الحقيقة لا تستجيب لأي محاولة للتوجيه أو السيطرة وقد وصفت (Terry Borton 1970) فصل دراسي :

« به ١٨ طفلاً يستنفذون طاقتهم من أجل هزيمة أحدهم الآخر فيحطمون ممتلكات المدرسة ويكسرون حاجز الصوت . ولم يكونوا يفعلون ذلك على المأل فقط ولكنهم أيضاً لم يهتموا بوجود الأساتذة وتراوحت النتيجة من عدم انتظام المقاعد إلى تقطيع الأوراق مبشرين الكتب في الغرفة ويركضون في القاعات فلم أرى أي مؤشر يؤكد على وجود صداقة بين الأطفال . وفي الحقيقة خلال نصف ساعة كان كل واحد من الأطفال الثمانية عشر إما مضروباً أو مرفوساً مرة واحدة على الأقل وكان عشرة من بينهم معتدين » .

واستلمت الباحثة التي كتبت هذه الملاحظات هذا الصف ووضعت تحت هدف « تعديل السلوك » وكانت تهدف في برنامجها إلى استعمال مبادئ التعلم الإجرائي ، وذلك باستخدام إثابة السلوكيات الاجتماعية وإهمال السلوك السيء ، وقد شجع السلوك المقبول عن طريق النقاط التي يحصل عليها الأطفال والتي يمكن استبدالها من مخزن فيه مجموعات كبيرة من المكافآت مثل (الحلوى والألعاب ونماذج طائرات) وثمن هذه المكافآت مسعر حسب المستوى التعليمي المرتبط به . وكذلك حسب انجذاب الأطفال إليها . وفقيدة المصاصة (١٠) نقاط وقيمة الرحلة إلى حديقة الحيوانات (٤٥٠) نقطة . وقد اكتسب الأطفال نقاطاً من أجل إنتاجهم للأعمال المطلوبة منهم : يرفعون أيديهم عندما يريدون الكلام في الوقت المطلوب منهم ، وكذلك عندما يتبعون الأنظمة . ويحصل الطفل المتوسط على ٢٠ إلى ١٠٠ نقطة في اليوم بالإضافة إلى (تعزيز الأستاذ) بالتهنئة .

وبعد ذلك بدت الغرفة أهدأ وبدأ التغيير ، حيث بدأ أكثر الأطفال ينشغلون بتجميع النقاط وبعض الأطفال تمرّدوا ، ومع ذلك فإن واحداً منهم تبختر مزهواً بالقفز إلى أعلى واسفل صائحا « لا أريد نقاط أخرى لا تعطوني المزيد » باقي الأطفال تجاوهه تماماً وبعد

فترة من انشغاله بالسلوك غير المدعم والمشجع جلس على مقعده وبدأ يعمل بحماس كبير من أجل تجميع النقاط .

وقد استعملت هذه الطريقة بشكل ناجح في صفوف أخرى لإحداث النظام وإعادة الأطفال إلى طريق العلم ومن أجل تحديد أو تقليل حدة مدى عريض من مشاكل السلوك عند الأطفال والبالغين .

وقد وضع أطفال من المتخلفين عقلياً ولكنهم قابلين للتعلم وأعمارهم ما بين ٦ سنوات و ١٥ سنة ، في حافلة مدرسية وكانوا لا يجلسون في مقاعدهم ويركضون من الأمام إلى الخلف وبالعكس ويطلبون من شبائيك الحافلة إلى الخارج مما عرض الأطفال إلى خطر واضح ، لأنهم وضعوا بدون توجيه سلوكي .

وقد أبلغ الأطفال بأنهم سيسمعون موسيقى الروك طالما بقوا جميعهم في مقاعدهم ، وإن الموسيقى ستقف لخمس ثوان إذا ما ترك أحدهم مقعده . وكانت النتيجة تقلص عدد مرات ترك المقاعد .

المديح والانتقاد :

يمكن اعتبار تحسين السلوك مهارة خاصة يتم اكتسابها من الأساتذة أو الآباء والأمهات الذين يودون أن يضعوا قواعد مناسبة مع التشجيع الملائم للأطفال . ولم يكن واضحاً كيفية توحيد ذلك مع برنامج مدرسي عادي على أسس روتينية ، فالمدرس . المشغول باستمرار مع عدة مجموعات ذات نشاطات مختلفة في الصف ولديه ما يكفي من أجل الإشراف والتوجيه ، بحيث يكون هو المسؤول ويشجع الأطفال وأعمالهم كلما استطاع ذلك . وما زالت هناك مشكلة أن الأطفال يتصرفون بطرق مختلفة من أجل المكافآت (التعزيز الإيجابي) ، اكتشف (Cotler & Palmer, 1971) سلوك طلاب السنة الرابعة والخامسة والسادسة عند استعمالهم للتعزيزات الإيجابية (المديح) والسلبية (الانتقاد) أو لا تشجيع عند قراءة المواد المطبوعة بصوت مرتفع .

وكان الأطفال ينقسمون إلى مجموعات حسب درجات القلق ثم ينقسمون مرة أخرى طبقاً لإنجازهم المدرسى : أكثر مما كان متوقعاً له من خلال مستوى الذكاء أو أقل مما كان متوقعاً .

وقد وجد Cotler and palmer - كما هو متوقع - أن الفتيات حققن أخطاء أقل في القراءة الشفهية من الصبيان ، وأن أداء الصبيان في القراءة أظهر أكبر درجة من التفاوت بينهم . ويوضح الشكل (٩-١٤) أن الأطفال الذين لم يتلقوا أى تعزيز حققوا أكبر قدر من الأخطاء ، وأن نصف الأطفال الذين تلقوا تعزيزاً سلبياً (انتقاد) حققوا تفوقاً على الأطفال الذين تلقوا تعزيزاً إيجابياً (مدح) ، ويمكن استنتاج أن الانتقاد قد يثير الرغبة في التعليم أكثر من المدح أو عدم التشجيع .

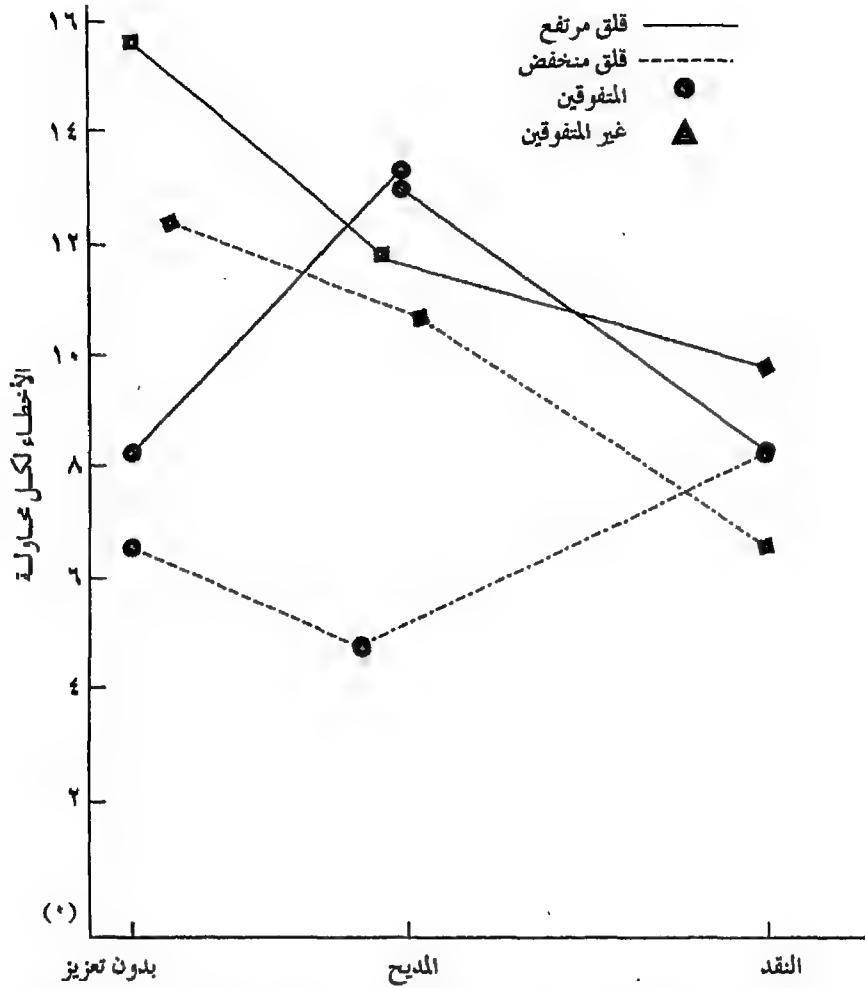
إنه من الأمور الروتينية أن نكتشف أن أطفال الطبقة الوسطى والدنيا يستجيبون بطريقة مختلفة للمكافآت سواء العلامات المدرسية أو التشجيعات الملموسة مثل المال والألعاب والحلوى ، وقد أجرى Cradler and Goodein, 1971 تجربة أشارت إلى نتائج تقليدية وكانت العينة من طلاب السنة الثانية والسادسة المصنفين على أساس أنهم من الطبقتين الدنيا والوسطى ويطلب من كل طفل تكوين جمل تحوي الفعل الماضي لأفعال شائعة مع تشجيع استعمال الضمير «هم» وبعد أن أكمل الأطفال هذه الجمل بتشجيع الأطفال الذين استعمالوا الضمير «هم» بواسطة :

١- منح الطفل جائزة عينية عبارة عن شوكولاته .

٢- مدحه بالقول جيد .

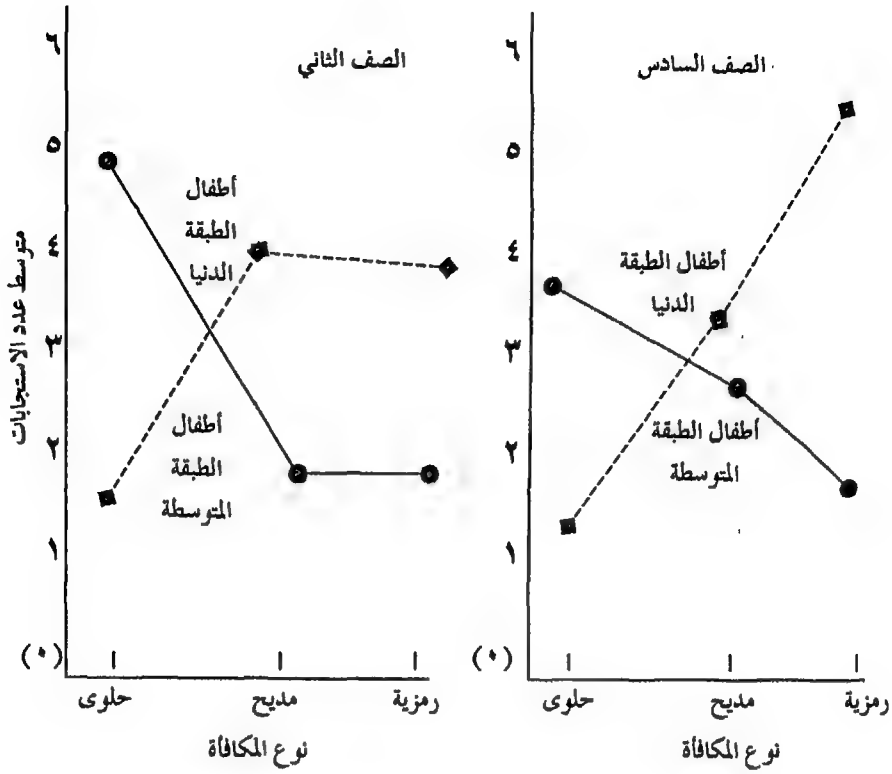
٣- منحه جائزة رمزية بكتابة علامات على ورقة وأمام ناظري الطفل .

ويفترض انجرب أن تلاميذ الطبقة المتوسطة سوف يكونون جمل أكثر تحوى على الضمير (هم) في الرد على المكافأة الرمزية للعلامات الأكثر أو المدح بينما سيستجيب أطفال الطبقة الدنيا أكثر مع المكافأة المادية ، وقد تأكدت النظرية كما يشير الشكل (١٤-١٠) .



الشكل (٩-١٤) تأثير ٣ حالات تجريبية في التخلص من أخطاء القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية

فأكثر التأثيرات المميزة كانت بالنسبة للطبقة الدنيا من صفوف السنة الثانية والسادسة . والطبقة الوسطى من صفوف السنة السادسة



الشكل (١٠-١٤) الفرق في الأداء لأطفال الطبقة المتوسطة والسفلى من الصف الثاني والسادس طبقاً لنوع المكافأة

وكان طلاب الطبقة الدنيا من السنة الثانية أكثر اندفاعاً بواسطة المكافأة بالشوكولاته ولم يكونوا مهتمين لا بالمديح ولا بالمكافأة الرمزية ، بينما كان تأثير الشوكولاته بسيطاً على الطبقة الوسطى من السنة الثانية أو على الطبقة الدنيا من السنة السادسة .

وتبين لنا التجربة أنه ليس هناك اختلاف في طريقة الأطفال من عائلات مختلفة الخلفية فهم يستجيبون للمكافآت وهناك اختلافاً ملحوظاً في استجاباتهم تبعاً لمستويات مختلفة من العمر .

اتجاهات المدرسين نحو سوء تصرف الأطفال :

هل يفهم المدرسون حقًا سلوك الأطفال ؟ أم أنهم منشغلون بتحديد ومتابعة البرنامج التعليمي ؟

ومن الجيد التذكير بأن الأساتذة معنيين أكثر بسلوك للأطفال ومستقبلهم العاطفي وتطورهم الشخصي ، حيث يعتبر الأستاذ خبيرًا في التعامل مع التلاميذ .

وبينما أوضحت الكثير من الدراسات الثقة في الكفاءة الخاصة بالأساتذة فإن بعضها قد ألقى بعض الشكوك مثل دراسة (Wickman, 1928) ودراسة (Beilin, 1959) وأشارت الدراسات إلى أن وظيفة الأستاذ هي التواصل مع المهارات والقيم ومكن تحقيقها فقط في محيط منظم . فالطفل العدوانى يحطم الصف . ولكن الطفل المنطوى لا يفعل هذا السلوك ويجب على الأستاذ أن يكون خبيرًا في سلوك الأطفال .

لقد أصبحت تصرفات الأساتذة في السنوات الأخيرة ، وعلى الأخص الأساتذة الأكثر تخصصًا (Tolor et al, 1967) أكثر شبهًا بالأطباء النفسيين المعالجين ، مما يدعو إلى الحاجة إلى فرض نظام فى الفصل على مجموعة الأطفال مما يقود الأساتذة إلى تبني شيئًا ذا أهمية بالنسبة لعملهم . والذي هو مختلف تمامًا عن وجهة نظر اللا أستاذية عن ماهية أفضل علاقة بين التلميذ والأستاذ وكيف تكون .

إن الأساتذة المشرفين واعين جيدًا للمزايا الشخصية المطلوبة لإدارة الصف . وقد وصفت الأستاذة المثالية للمدرسة بأن تكون هي المسيطرة والمثابرة بمجد واستمرارية وذات رأي وطموحة ومنطقية ونشيطة وصافية الذهن ومقررة ومسؤولة ، ولم تكن هذه الصفات في تناقض بالنسبة للطلاب عن صورة الأستاذ المثالي ويوضح ذلك أن اتجاهات الطلاب تحسنت حينما اتخذوا أساتذتهم قدوة لهم (Uchiyama & Lindgren, 1971) .

رد فعل الأطفال تجاه الخبرة المدرسية :

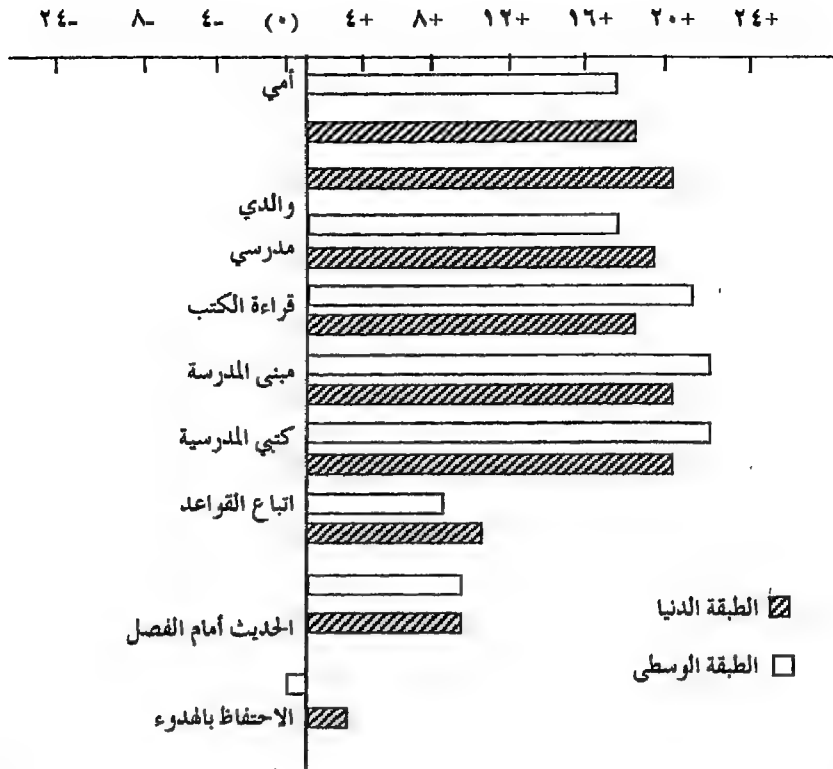
إن دخول المدرسة لأول مرة هو شيء مثير وضابط ومحفز للقلق بالنسبة لكثير من الأطفال ، فهي التجربة الأولى لهم في أن يجتمعوا في مجموعة تحت قيادة بالغ واحد مسؤول فيتعامل مع كل واحد من الأطفال كفرد قائم بذاته .

والمدرسة مصدر إحباط ومصدر رضى في نفس الوقت ، ويجب أن يتواءم الطفل مع الأوضاع . فإذا كانت تجربته مؤلمة ولم يستطع أن يرضى على الأقل بعض رغباته يرفض المدرسة ويعمل كل ما بوسعه من أجل محاربة تأثيرها عليه وينتظر اليوم الذي يصبح فيه بعمر يؤهله لتركها . وفي أثناء ذلك يحارب الأساتذة وكذلك التلاميذ الذين يقبلون المدرسة ويصبحون أعداءه الحقيقيين .

قام (Neale & Proshek, 1967) بدراسة سلوك الأطفال في المدارس الأمريكية على المستويات الاجتماعية الاقتصادية المختلفة فوجدوا أن هناك تدهوراً في الاتجاهات الإيجابية تجاه المدرسة خلال سنوات الرابعة والخامسة والسادسة الابتدائية ، وتكون أكثر الاتجاهات تدهور نحو (أستاذي وصفي وكتبي المدرسية واتباع التعليمات وحل المسائل الحسابية والتحدث أمام الأطفال والصراع معهم وسرقة الأشياء) .

في الحقيقة أن كان سلوك طلاب السنة السادسة بشكل عام أكثر سلبية من طلاب السنة الرابعة فيما عدا الصراع مع الآخرين من الأطفال وسرقة الأشياء ، فإن اتجاه الصبيان نحو المدرسة أقل تفضيلاً من الفتيات .

وهناك مجموعة من الاختلافات في ردود أفعال الأطفال في مستويين اقتصاديين اجتماعيين مختلفين (الشكل ١٤ - ١١) في تجربة (Neale & Proshek, 1967) إن الفوارق ليست كبيرة في الاتجاهات نحو الأم ولكن أطفال الطبقة الوسطى ينظرون إلى الأب بطريقة مفضلة . لقد كانت هذه الفروق في الاتجاه المتوقع : لنجد في العائلات المتوسطة الأكثر ديمقراطية الآباء أقل تهديداً وتوقع دخول الجامعة ليس فقط مقبولا ولكن طموح يشاق إلى تحقيقه . وعموماً فإن أطفال الطبقة الدنيا ينظرون إلى المدرسة على إنها شيء إيجابي أكثر من أطفال الطبقة الوسطى . وبعض الاختلافات تستحق التعليق .



الشكل (١٤-١١) الاختلافات الاجتماعية للطبقات بين أطفال المدارس الابتدائية فيما يختص باتجاهاتهم نحو الأب والأم ومجموعة متغيرات تمثل المدرسة ونشاطاتها (Neale & Proshok, 1967).

تحتزم الطبقة الدنيا الظواهر الواضحة للتعليم أكثر من بعض نشاطاتها : مكتبي المدرسية لها قيمة أعلى أكثر من قراءة أي كتاب آخر ، كما تعتبر المحافظة على النظام أكثر جذباً لأطفال الطبقة الدنيا باتباعهم القوانين والجلوس بصمت والتصرف بشكل إيجابي .

ومع إننا نلاحظ أنه بالرغم من أن تقييم الأطفال للمدرسة ينحدر بعض الشيء بازدياد نضجهم ، فإن رد فعلهم إيجابي عموماً ، وقد لاحظ (Berk et al) أن الأطفال الأمريكيين يستجيبون بشكل إيجابي مع الاستبيانات بخصوص مدرستهم ويأملون بإعطائها أهمية كبيرة دون تردد بصرف النظر عن الاختلافات في اختبار الذكاء ، والاختلافات في المستوى الاجتماعي الاقتصادي . فالدرجات حسب الشكل (١٤-١١) بشكل عام إيجابية .

ملخص الفصل الرابع عشر

في ثقافة أمريكا الشمالية يحدث أكبر التأثير خلال فترة الطفولة الوسطى والمتأخرة من خلال تأثير الأقران . ويكون قضاء الوقت في المنزل في حده الأدنى خلال مرحلة المراهقة . ومجموعة الأقران تعلم الطفل المهارات الاجتماعية المعقدة التي لا يمكنه تعلمها في المنزل ويمكنها أن تمتد بتأثيرها لأنها تقدم للطفل البيئة التي هي أكثر إثارة وغالبًا أكثر جذبًا من تلك المتواجدة في البيت .

يندمج الصبيان في السلوك العدواني أكثر من الفتيات . وتظهر الإثارة الانفعالية لديهم لتسهيل السلوك العدواني في الصبيان وفي نفس الوقت السلوك المؤيد للمجتمع في الفتيات . والعدائية التي تسبق أو تصاحب الأعمال العدوانية ، قد تنشأ بشكل غير ظاهر أو بشكل منفتح على شكل العناد مثلاً . ويتبين من تحليل للمواد الخيالية لمن هم أقل إنجازًا أن لديهم عداً غير ظاهر .

يمكن التعرف على أنماط الجذب الاجتماعي في الأطفال من خلال مقاييس للعلاقة الاجتماعية بسؤال الأطفال عن أي واحد من المجموعة يفضلونه كصديق في الدرس وما شابه ذلك . فالدرجات المسجلة عن هذه المقاييس ثابتة كدرجات اختبار ذكاء . وهناك ميل عند الأطفال لأن يكونوا منجذبين إلى أولئك الذين يدركون بأنهم مشابهون لذواتهم (أعضاء من نفس الجنس) فمثلاً التعاطف أو القدرة على إدراك مشاعر وتصرفات الآخرين يمكن قياسها باختبارات وأدوار يمكن تمثيلها في مهمة مسرحية . وهي تلعب دورًا مهمًا في الصداقة والشعبية .

والأطفال الأصغر عادة يؤسسون علاقات صداقة على أسس المظاهر السلوكية السطحية . والأكبر سنًا يعرفون بأن الصداقة تركز على أشياء أعمق وعوامل أساسية . والأطفال الأكثر شعبية وشهرة على المهارات الاجتماعية أكبر ممن هم غير شعبيين أو مشهورين .

أصبحت مهمة المدرسة في أمريكا الشمالية أوسع وأكثر شمولاً خلال القرن الأخير ويتوقع من المدارس مساعدة الأطفال الصغار على تعلم المهارات الطبيعية والعقلية الخلاقة

(المبدعة) والتحضير للزواج وتعلم درجات من القيم . ويخدم الأستاذ كعميل اجتماعي يقوي ويشجع بعض النشاطات في الآخرين . وسلوك أي أستاذ ينظر إليه الأطفال بإيجابية سلوكه من الابتسامة إلى النجمة الذهبية قد يكون تعزيزاً يساعد الأطفال على جعلهم اجتماعيين .

وهناك طرق حديثة لتعديل السلوك تستخدم التعزيز وتحاول السيطرة على كل المصادر المشابهة من التعزيز ، وذلك من خلال تجاهل سوء التصرف ومكافأة التصرف المقبول وفي بعض الأحيان تأسيس « اقتصاد » أو عملية المكافأة المحسوسة . والأخصائيون النفسيون والأساتذة يمكنهم تقليل حدة المشاكل السلوكية لمجموعة كبيرة من طلاب الصف .

وتشير بعض الأبحاث إلى الفروق الفردية بين الأطفال وخصوصاً الصبيان في الطريقة التي يستجيبون بها . وفي إحدى الدراسات ينجح الصبيان لعمل أخطاء كبيرة في القراءة مع عدم التعزيز وأخطاء أقل تحت التعزيز والأكثر قلة تحت الظروف الانتقادية . وفي مجموعة واحدة من الصبيان أدى المديح إلى مجموعة كبيرة من الأخطاء .

إن دخول الطفل إلى المدرسة مثير ومقلق في آن واحد . والطفل يجبر على التكيف مع معايير المجموعة ربما لأول مرة .

وتشير الدراسات إلى أن تصرفات الأطفال الأمريكيين تجاه المدرسة تصبح أكثر سلبية تالية بعد السنة الرابعة والسادسة الابتدائية . ولكن يتطابق ذلك الميل مع اتجاهاتهم نحو والديهم أيضاً . وبصور غير متوقعة يبدى أطفال الطبقة الدنيا تجاه أكثر المظاهر المدرسية أهمية وتفضيلاً مما هي عند أطفال الطبقة الوسطى . ربما لأن بناءها يعطيهم الأمان المطلوب في الأساس مهما كان فإن اتجاهات الأطفال نحو الخبرة المدرسية إيجابية حتى نحو هذه المسائل مثل « اتباع التعليمات » .



النمو العقلي

والجسدي والأخلاقي

« لا يوجد أي امتياز للمراهقة ولا تكون جرثومتها موجودة في الطفولة ولا تكون نتائجها مقتفاه في مرحلة النضج أو عند التقدم في السن » .

(Fredrick Tracy, 1920)

المراهقة : متى تبدأ وكيف تنتهي ؟ :

يمكن تعريف المراهقة - ببساطة - بأنها فترة أو مرحلة من النمو التي تفصل الطفولة عن البلوغ .

سيختلف قليل من الناس على هذا التعريف ويبدو واضحاً أن الأطفال لا يمرون بشكل مباشر إلى مرحلة البلوغ ، ولكن بدلاً من ذلك يدخلون في مرحلة لا يكونون فيها أطفالاً بالغين ، ولكن شيئاً آخر يصعب وصفه .

من الصعب أيضاً الإشارة إلى حدود المراهقة وعند أي نقطة تبدأ ؟ وعند أي نقطة تنتهي ؟ الإجابة أكثر سهولة بالنظر إلى البداية من النهاية للمرحلة . إن مواصفات المراهقة تدل على نفسها عند سن ١٠ أو ١١ أو ١٢ سنة من العمر مع التغيرات الدقيقة في السلوك والمظهر والتي نسميها مظاهر المراهقة . وتصبح بداية المراهقة أكثر وضوحاً عند البلوغ ، مع بدء الدورة الشهرية عند الفتيات والقذف الأول أو ظهور شعر العانة عند الصبيان .

وتحديد مرحلة نهاية المراهقة مسألة مربكة . في الحقيقة عندما نحاول أن نحدد النقطة التي تنتهي فيها المراهقة أو يبدأ عندها سن البلوغ نجد أن ما نسميه مراهقة هو مرحلة - وإلى درجة بعيدة - من نتاجنا الثقافي كما أنها مسألة زمان ومكان . وكان سن ٢١ سنة هو الحد الأقصى التقليدي الفاصل بين المراهقة والرشد لمدة سنوات عديدة ، حتى عندما كان ذلك متعارفًا عليه كانت أكثر الولايات تسمح بالزواج في الأعمار التي يكون سن ١٢ سنة هو الحد الأدنى .

وفي ثقافة بسيطة كالبدو مثلاً تكون المراهقة قصيرة ويبدأ سن الرشد باكراً بحدود ١٥ سنة . يستعد الأطفال لأخذ دورهم الأساسي في مجتمعهم . فيعلمهم الكبار أخذ ممارسات كبيرة وخبرات وفي بعض الأحيان التدريب ، وهذا لا يعني أن الفترة النهائية ملبدة بغيوم الغموض ، ولكن لأن فترة المراهقة الوظيفية قد تستمر حتى الثلاثينات .

ويجب أيضاً ملاحظة أن مجتمع البالغين لا يوافق ببساطة على أن يمنح حالة الرشد للأطفال . وصراع القوة بين المجموعات العمرية يظهر أحياناً إلى العلن ، ولكن في أكثر الأحيان في الخفاء . وقد أشار تقرير عن الهيئة الاستشارية للرئاسة العلمية للشباب (١٩٧٤) إلى أن المجتمع يتدع استبعاد الشباب عن أعمال التحدي عن طريق القوانين التي تحمي الصغار من الاستغلال . ويبدو أنه من الصعب جعل الصغار لا ينتمون للمجتمع الحالي من البالغين .

وهناك غموض في تحديد النقاط النهائية للمراهقة نتيجة الاختلافات في المعايير وأنماط السلوك السائدة في الثقافة والتي تشكل جزءاً من ثقافة وطنية عامة . المراهقون من الطبقة الوسطى يتعودون على أدوار البالغين في سنوات مبكرة من العمر . وهم يعكس الصغار من الطبقة الوسطى وهم أكثر احتمالاً لأن يتخرجوا من المدرسة بعمر مبكر يبحثون عن وظيفة ويبدأون بتربية عائلات قبل سن الثامنة عشر .

والصغار من الطبقة الوسطى أو مع طموحات الطبقة الوسطى قد يترك المنزل أيضاً عند سن ١٨ سنة^(*) ، ولكنهم أكثر احتمالاً لأن يعودوا على دور طالب الجامعة وهو دور يتضمن شيئاً أقل من موقف البالغ كامل النضج . وقد يبحثون عن وظيفة بوقت جزئي أو كامل ولكن عادة لا يتوقعون أن يعملوا نفس نوع العمل أو أن يعملوا على نفس المستوى عندما يصبحون في سن ٢٥ سنة ، وهكذا تحدث حالة الرشد في أعمار مختلفة وعند مستويات اجتماعية مختلفة .

وهناك عدة اختلافات في هذه القواعد الأساسية فبعض الأفراد في كل المستويات الاجتماعية يصلون إلى مستوى البالغ باكراً أو متأخراً وهذه الاختلافات في المقابل تعتمد على تنوع العوامل والأحوال العائلية والاقتصادية والجنس والسمات الشخصية وتوفر الفرصة الملائمة .

النمو الجسدي

التغيرات الفسيولوجية :

يعنى مصطلح (مراهق) حالة التحول إلى بالغ حيث تظهر التغيرات الجسدية وتُمكن الوظيفة الفسيولوجية كل فرد لأن يأخذ الشكل والوظيفة الملائمة لجنسه ، يعنى هذا بالنسبة للفتيات بروز وتضخم الثديين والتغير في المهبل ومنطقة الحوض وبداية الدورة الشهرية ، أما بالنسبة للذكور يعنى نمو شعر الوجه ورخامة الصوت والقدرة على إنتاج الحيوانات المنوية . تعنى المراهقة لكلا الجنسين ازدياد نسبة الطول ونمو شعر الجسم وخصوصاً في منطقة العانة وتحت الإبطين وظهور أسنان جديدة ويبدأ تغيرات في محيط الوجه والجسم .

ويلاحظ أغلب الأطفال نمواً مفاجئاً قبل البلوغ ولكنه قد يظهر متأخراً ، والنمو المفاجيء يأخذ شكل زيادة في الطول والوزن ، وظهور ذلك يكون من خلال الأشهر قبل الدورة الشهرية للفتيات وقبل القذف الأول للصبيان ، وغالباً ما تبلغ الفتيات قبل الصبيان بسنتين

(*) يعتبر هذا السلوك غير شائع في كل طبقات مجتمعاتنا العربية والإسلامية . المترجم .

ويوضح الشكل (١٥-١) الفرق بين وصول البنات والصبيان إلى النضج الجسدى ، ويمكن أن نلاحظ فى الشكل أن الاختلافات الداخلية فى كل جنس كبيرة تماماً مثل الاختلافات بين الجنسين ، ففي عمر ١١,٥ سنة تصل ثلث الفتيات إلى البلوغ ، ولا يبدأ الصبيان دورة البلوغ إلا بعد عامين آخرين وكذلك لم تبدأ هذه الدورة فى ١٠٪ منهم بعمر ١١,٥ سنة .

ويمكننا ملاحظة هذه الاختلافات فى كلا الجنسين وبين الجنسين عند ملاحظة الأطفال وهم يلتحقون بالمدارس الإعدادية ، أنهم بأطوال مختلفة ، ويمكن أيضاً ملاحظة الفتيات وهن تمشين أو تجرinen كالأطفال ، بينما تبدو أخريات كالسيدات وهن ينظرن إلى الصبيان إما بخجل أو بنوع من التحدى . ذلك أن تحقيق البلوغ قد يحدث مبكراً عن البعض ومتأخراً عن البعض الآخر ، إلا أن الجميع يسرون فى طريق واحد فى النهاية

	الطفولة	البلوغ	النضج الجنسى
١٠ سنوات	♂♂♂♂♂♂♂♂♂♂ ♀♀♀♀♀♀♀♀♀♀♀♀		
١١,٥ سنة	♂♂♂♂♂♂♂♂♂♂ ♀♀♀♀♀♀♀♀♀♀♀♀	♀	♀♀
١٣,٥ سنة	♂♂♂♂♂♂♂♂ ♀	♂♂♂ ♀	♂ ♀♀♀♀♀♀♀♀♀♀
١٥,٥ سنة	♂	♂♂♂	♂♂♂♂♂♂♂♂ ♀♀♀♀♀♀♀♀♀♀♀♀♀♀
١٧,٥ سنة	♂♂♂♂♂♂♂♂♂♂ ♀♀♀♀♀♀♀♀♀♀♀♀♀♀		♂♂♂♂♂♂♂♂♂♂ ♀♀♀♀♀♀♀♀♀♀♀♀♀♀

الشكل (١٥-١) الاختلاف فى السن التى يصبح عندها الذكور والإناث بالغين
ويصلون إلى مرحلة النضج الجنسى (U.S. Public Health Service, 1938) .

كل ♂ تمثل ١٠٪ من كل الصبيان
كل ♀ تمثل ١٠٪ من كل الفتيات

المهارات الجسدية :

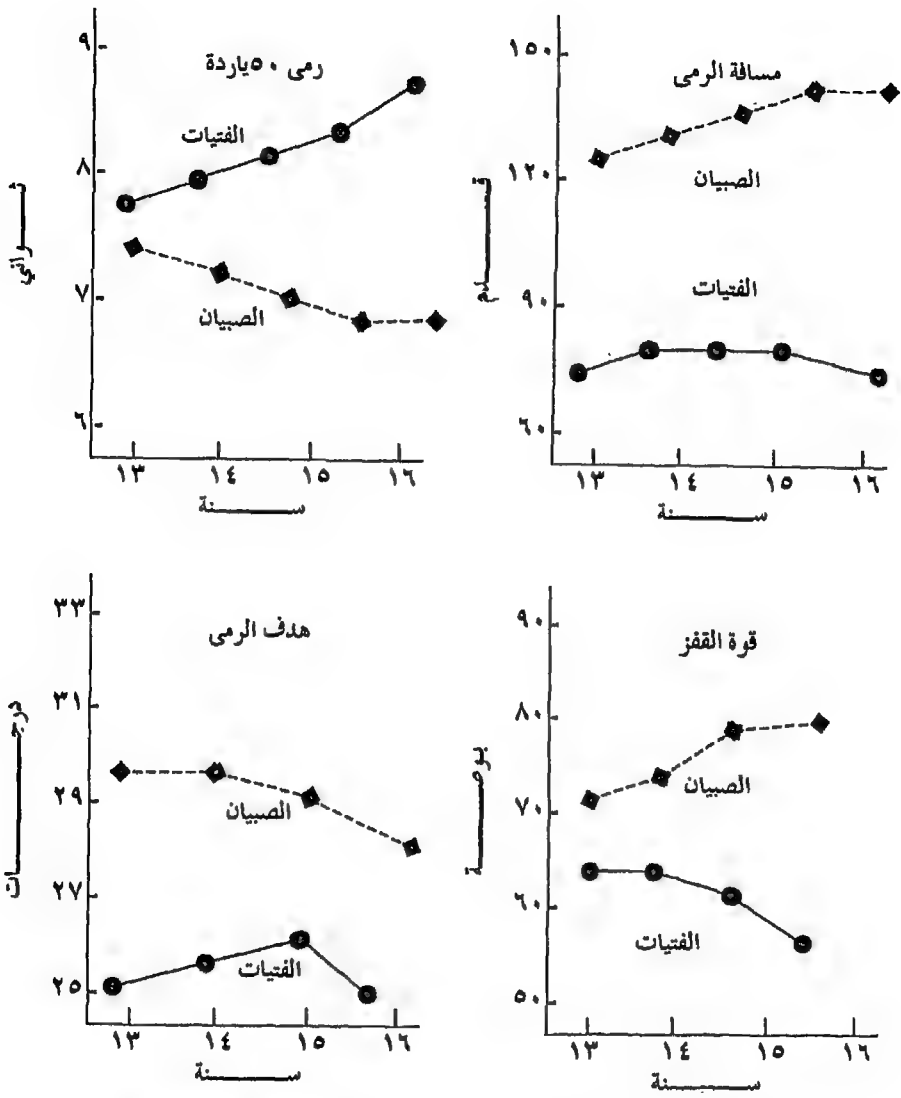
قام (Maccoby and Jacklin 1974) بتجميع عشرين دراسة حول الاختلافات بين الجنسين في تكوينهما من خلال النشاط الحركي الذي يعتمد على عضلات صغيرة وتبين أنه لا توجد اختلافات مميزة بين خمسة عشر من الدراسات التي غطت تشكيلة من الأعمار من عمر سنة وحتى ٢١ سنة وأشارت الخمس دراسات الأخرى إلى وجود فروق في صالح الفتيات .

وتقل الدراسات المقارنة فيما يختص بالاختلافات في المهارات الجسدية التي تعتمد على عضلات كبيرة . ونظرياً لا يجب أن يكون هناك اختلافات في مرحلة الطفولة لأن كلا الجنسين من نفس الطول ونفس الوزن تقريباً ، ولكن الصبيان أكثر مهارة في الألعاب الرياضية ربما لأن رغبتهم في أن يتلاءموا مع الشكل الذكوري التقليدي مما يؤدي بهم إلى أن يحققوا النجاح في ذلك بحماس أكبر وبالرغم من اختلاف هذه الدوافع فإن الاختلافات بين الجنسين خلال فترة الطفولة ليست كبيرة .

ويوضح الشكل (١٥-٢) أداء المراهقين في الاختبارات العضلية طبقاً للدراسة أجرتها (Anna Espenschode, 1979) وقد أجرت عدة اختبارات عن المهارات الجسدية للمراهقين في مدرسة بكاليفورنيا .

فالشكل الذي يوضح رمى ٥٠ ياردة وقوة القفز يظهر أن الإناث والذكور يتشابهون في الأداء في عمر ١٣ سنة ، ولكن مع تقدم العمر يتحسن أداء الذكور بينما يتدهور أداء الإناث ، ويمكن شرح ذلك بالفرق الكبير في النمو العضلي الذي يمكن الصبيان من القيام بهذه المهارات بتفوق .

وفيما يخص مسافة وهدف الرمي يتضح تفوق الذكور في عمر ١٣ سنة ، وخلال الثلاث سنوات التالية تزداد قدرتهم في مسافة الرمي بينما لا تتغير قدرة الإناث .



الشكل (١٥-٢) أداء المراهقين في الاختبارات العضلية (Espenschade, 1979).

هل ينضج الناس أبكر هذه الأيام ؟

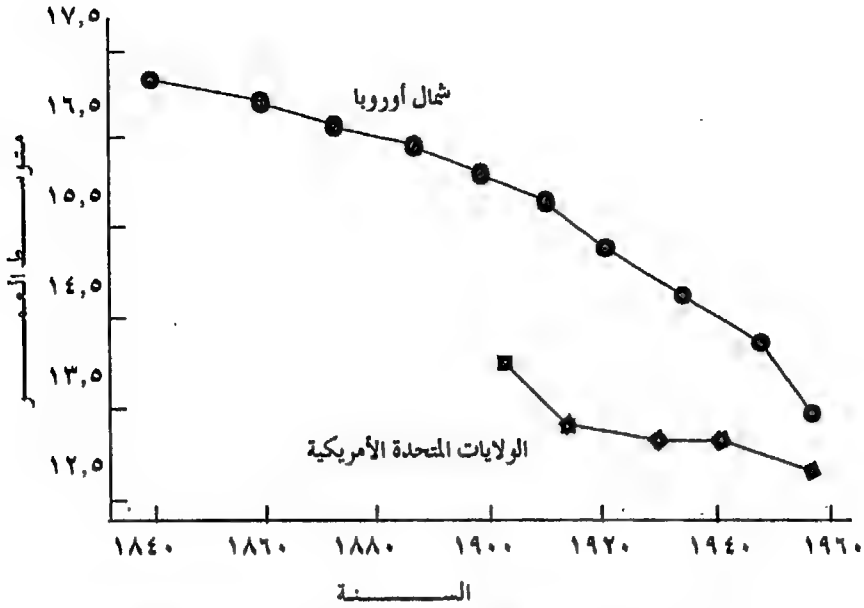
من الملاحظ أن صغار السن هذه الأيام أطول من آبائهم عندما كانوا في نفس العمر . هذا « الميل المادي » قد استمر لسنوات عديدة طبقاً للباحث (Tanner, 1970) الذي جمع

دراسات سابقة عن النضج ، فمثلاً سنة ١٩٣٨ كانت الفتيات السويديات بعمر ١٨ سنة أطول بخمسة سنتيمترات من متوسط الفتيات في سنة ١٨٨٣ . أما بالنسبة للصبيان من نفس العمر كان الفرق محدود ١٧ سنتيمتراً (٣ بوصة) . وكذلك كان متوسط أطوال طلاب فرنسا بعمر عشرين سنة في سنة ١٩٥٣ محدود (نصف بوصة) أطول من الطلاب في نفس العمر في سنة ١٩٤٣ .

وتشير معلومات المركز الوطني الصحي إلى أن طول الشباب الأمريكيين يزداد سنوياً منذ سنة ١٨٧٦ ، فعندما كان متوسط الطول لسن ١٨ سنة (٦٥ بوصة) (١٦٢ سم) حسب السجلات العسكرية . كان المتوسط خلال الستينات (١٩٦٠) حوالي (٦٩,٢ بوصة) أي (١٧٣ سم) ولكن يبدو أن هذا الاتجاه قد توقف فلم يعد يلاحظ زيادة منذ منتصف الخمسينيات فكان متوسط ١٨ سنة من العمر للأمريكيات محدود (٦٥ بوصة) (١٦٢ سم) ولكن لا يمكن مقارنة ذلك مع أرقام القرن التاسع عشر .

يقول (Tanner, 1970) يفسر أغلب الخبراء هذه التغيرات على أنها ناتجة عن التحسن العام في مستوى التغذية . ويدعم هذا التفسير حقيقة أن زيادة الوزن يطلق اللحظة الحرجة للبلوغ وفي الحقيقة أن متوسط الوزن محدود (١٠٥ رطل) وعند هذا المتوسط من الوزن تبدأ الدورة لكل الفتيات . القصيرات القامة والطويلات أيضاً في النضج المبكر أو المتأخر على حد سواء (Fresch & Revelle, 1970) والغذاء الأفضل معني أيضاً بالأمر حيث يمكن الفتيات من الوصول إلى الوزن الحرج وبالتالي تكون الدورة أبكر .

وحيث يبدو أن الغذاء الجيد يسهل النمو فإن الضغط العاطفي يتدخل في ذلك وقد أظهرت سجلات أطوال الأطفال الألمان أن الاتجاه المادي يشير إلى عكس الحالة خلال الحربين العالميتين ، ربما بسبب التوتر أو سوء التغذية أو كليهما . وبقدر ما يكون الميل لزيادة الحجم في البالغ هام يقترح تانر أن العامل الوراثي أيضاً له دور بالإضافة إلى تغذية الأفضل .



الشكل (١٥-٣) بلوغ الفتيات من ١٨٤٠ إلى ١٩٦٥ (Tanner, 1970).

من المحتمل جداً أن الطول سمة سائدة من الناحية الوراثية ، ويؤدي التزاوج بين العرقيات المختلفة إلى ظهور هذه السمة .

النضج المبكر والمتأخر :

يبدو أن هناك علاقات وثيقة بين النضج الجنسي وتطور الشخصية . وجدت بعض الأعمال المبكرة في (بيركلي) لدراسة النمو مثل التي قام بها (Harold, 1943) بعض الاختلافات المهمة بين الصبيان الذين ينمون مبكراً أو متأخراً . حيث يميلون لأن يكونوا طوال القامة وأكثر نمواً بالنسبة لأعمارهم وغالباً ما يُختارون لوظائف قيادية ومسؤولة . وهذا الارتقاء إلى القوة قد يخلق مشاكل أخرى أكثر مما يمكن احتوائها .

ولكن في نفس الوقت الذي كان نمو المراهق يحاول التكيف مع الأبعاد الجسدية فإن متطلبات جديدة وحواجز جديدة يمكن أن تدفعه ليحقق مزايا أكثر مما يستحق . فهو قادر مثلاً على تعلم دور البالغ الكبير قبل أقرانه .

وبدراسة النضج المتأخر للصبي نجده متأخرًا عن أقرانه فعندما يكون في الخامسة عشر و السادسة عشر لا يكون قد دخل مرحلة البلوغ ، وقد يكون مرفوضًا من أقرانه ، بسبب حجمه الأصغر وضعف بنيته الجسدية ، حيث يكون غير قادر على المشاركة في الألعاب الرياضية القائمة على قواعد التكافؤ . لأن الإنجاز الرياضي ضروري للقبول من مجموعة أقرانه .

ويتفاعل بعض الصبيان الناضجين مبكرًا حسب حالة الوعي لديهم عن طريق الانسحاب وعدم التركيز . وبعضهم يصبح طامسًا لذاته ومطيعًا ويستمر البعض الآخر في اللجوء إلى ميكانزمات الدفاع ويعوض الشعور بالنقص بالنشاط الزائد أو العدائية أو السداجة . وكما هو متوقع فإن هذا السلوك يعمق المشكلات بدلًا من القبول ، تظهر عدائية من قبل رفاق السن والبالغين مثله . وحتى أن هذا الانتباه السلبي له قيمة فسيولوجية فالأفضل بالنسبة لهم هو المهاجمة والانتقاد أكثر من التجاهل .

وافترضت بعض الدراسات السابقة أن البلوغ المبكر للفتيات قد يجعلهن أقل في المكانة ، ولكن الأبحاث اللاحقة (Mary & Paul, 1958) أشارت إلى أنهن أكثر شهرة من الفتيات المتأخرات في النضج . وقد لاحظ (Faust, 1960) أن الفتيات ذوات النضج المبكر قد صُنفت في مرتبة أقل في صفوف السنة السادسة ، ولكن تبين أنهن يعوضن خسارتهن عندما يصلن إلى المدرسة الإعدادية حيث يعوضن الخسارة وبعدها يدخلن الثانوية حيث يحصلن على مكانة أكبر .

المشاكل الصحية:

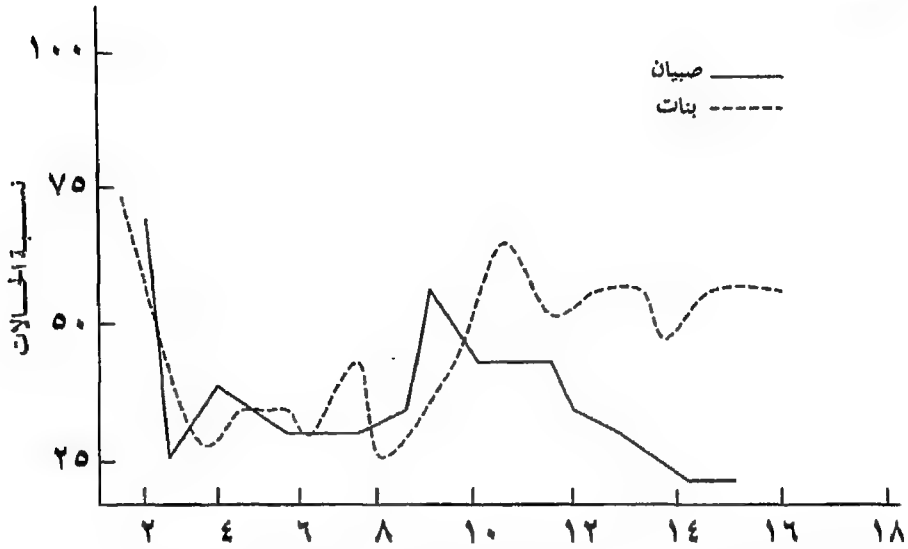
لاحظنا في الفصل الثامن أن نسبة الإصابة بالأمراض المختلفة تتقلص بشكل حاد في مرحلة ما قبل الدراسة وتستمر في الأفول حتى المراهقة . إن هذا هو الاتجاه العام السائد، ولكن هناك بعض الاستثناءات حيث تزداد أمراض الجهاز الهضمي ومنطقة الحوض خلال مرحلة الطفولة المتوسطة وتصل حدها الأعلى عند الصبيان بعمر ١٠ سنوات ثم تبدأ بالانحدار إلى عند عمر ١٦ سنة ، وتحدث الأعراض من هذا النوع وبشكل غير منتظم عند الفتيات أيضًا وتصل إلى حدها الأعلى بعمر ١١ سنة ثم تنحدر قليلًا ثم تعود إلى الارتفاع حتى عمر ١٨ سنة .



مارى جونز وهارلود جونز شاركوا لعدة سنوات فى معهد النمو الإنسانى التابع لجامعة كاليفورنيا فى بيركلى
والذى أصبح فيما بعد معهد رفاهية الطفل وأبحاثهما عن التضج المبكر والمتأخر للمتأخر كان ضمن حقل التطور
السيكولوجي وتبدو ماري جونز أسفل الصورة مع حفيد لها



ويبين الشكل (٤-١٥) أن الأطفال من المرحلة الوسطى يصابون بالحساسية أكثر من الصبيان في الجهاز الهضمي ومنطقة البطن ، وقد يكون ذلك بسبب عوامل نفسية مثل الإحباطات العاطفية ، وكثيراً ما يتورط الصبيان في هذه المرحلة في مشاكل وحوادث ومعاناة وكسر للأطراف وما شابه ذلك . ويملك كل جنس مخرج وقت التعرض للضغط .



الشكل (٤-١٥) نسبة الإصابة بالاضطرابات المعدية والمعدية عند الأطفال منذ الولادة وحتى سن ١٨ سنة (Bayer & Snyder, 1950).

وفي استطلاع عن صحة المراهق ومشاكله من خلال وزارة الصحة الأمريكية (١٩٧٥) تبين أن نصف الصغار يشكون من حب الشباب أو الأرق أو العصبية التي يحتمل أن تنتج عن اضطرابات عاطفية من خلال ما يسمى (مرحلة عواصف وعواطف) .

وتبين أن ٢٤٪ من المراهقين أقل من الوزن الطبيعي وأن ٢٠٪ أكثر من حجمهم الطبيعي . فإن مشاكل الصحة أكثر حدة خلال المراهقة منها خلال الطفولة أو الأطفال الأصغر الذين يهتم الأهل بهم بمجدية زائدة عن اللزوم .

النمو المعرفي

مفاهيم بياجيه :

خلال مرحلة ما قبل العملية يفكر الطفل بمعاني الأشياء والأشخاص ويختبرهم ، وبعد عدة سنوات عندما يكون في المدرسة الابتدائية ينمي القدرة على التعامل مع المفاهيم والعموميات ، ويكون بإمكانه أيضًا أن يفكر في خصائص الأشياء كما في العلاقات بين الأشياء وبين الأفراد على حد سواء .

والمرحلة التالية هي العملية والشكلية وتبدأ بشكل متميز قبل سن البلوغ . فتبدأ بمرحلة التنظيم ثم ربما بسن ١٥ سنة تأتي مرحلة إنجاز . وفي تفسيرها لنظريات بياجيه عن المراهق ذكرت (Edith, 1975) ثمان أنواع من النمو نتيجة لعملية التفكير للمراهق :

١- الربط بين المتغيرات : يتضمن هذا المفهوم عملية منظمة عامة بحيث يمكن استعماله في توليد المفاهيم عن كل الأزواج لكل اندماج حاصل مثل دمج الألوان والتغير والتنوع في الانتظام أو تجميع النوعيات أو المشاريع .

٢- التناسب : وهو القدرة على التعامل مع المساواة بين اثنين من العناصر أو (الأغراق) كما في إدارة تجربة متوازنة أو حل لمعادلة .

٣- التنسيق : بين نظامين .

٤- التعادل الآلي : وهو مبدأ المساواة للفعل ورد الفعل وهو مفهوم متعلق تمامًا بالتناسب .

٥- الاحتمالية .

٦- الترابط

٧- التعويض المضاعف : وهو نوع معقد من الحفظ يتضمن ثلاث أبعاد .

٨- أشكال متقدمة من الحفظ : ولهذا التجريد مثل الخمول والقوة الدافعة والطاقة مفاهيم تصل إلى ما خلف الملاحظات التجريبية السريعة .

والتجربة الأساسية التي استعملها (Piaget, 1958) من اجل تقرير إذا ما كان المراهق قد وصل إلى مرحلة العمليات كانت عملية يُعرض فيها على الشخص ٤ أوعية زجاجية فيها سائل لا لون ولا رائحة له ، وزجاجة مع قطارة للتنقيط . وقبل أن يصل الشخص يحضر الباحث كوبين زجاجيين أحدهما يحتوي مزيج من السوائل الموجودة في الوعاء الأول والثالث ، والآخر يحتوي سائل من الوعاء الثاني .

يعرض الباحث على الأشخاص أنه عندما ينقط من الزجاجة على أحد الأكواب تصبح محتوياته صفراء ، فإذا نقط في الكأس الثاني تظل المحتويات بدون لون . وإنها مهمة الشخص تكرر إنتاج اللون الأصفر من السوائل في الأوعية الأربعة والزجاجة ذات القطارة .

يمكن لهذه المسألة أن تحل بواسطة التجربة والخطأ وإذا استمر الشخص في العملية وتذكر ما يفعل ويكون لنفسه نظرية تمكنه من إعادة إنتاج اللون مرة أخرى . والأطفال في مرحلة العمليات المادية يمكنهم حل المشكلة وإعادة إنتاج السائل عندما يُطلب منه ذلك على هذا الأساس .

إنه من الواضح أن عملية التفكير الموجودة في العمليات الشكلية معقد وتجريدية . ويقول (John Flavell, 1963) أن ذلك هو الأساس للتبرير العلمي .

وقد تبين أن ربع المراهقين وثلث مجموع البالغين فقط يقدرّون على الوصول إلى مرحلة العمليات الشكلية (Kuhn et al, 1977) ، وقد اعترف (Piaget, 1972) باحتمال أن يكون الأفراد غير قادرين على الإنجاز للعمليات الشكلية . ولكنه يفضل أن يعتقد أن الناس مع ذلك يصلون إلى تلك المرحلة بطرق ملائمة لمشيئتهم وتخصصهم المهني ويعتقد أن الاختبارات التي يقترحها قد تكون غير ملائمة للاستعمال العام وأنه يجب اكتشاف اختبارات أكثر بساطة .

وقد استنتج (Neikman, 1975) أن المرحلة ليست شيئاً يمكن الوصول إليه من قبل الأفراد جميعاً ، وقد لا تكون حتى ثابتة داخل الفرد عبر السنين ، أي أنه من الممكن

للمراهق أن يؤدي عند مستوى المرحلة الشكلية حينما يكون في دورة تعليمية جيدة في الفيزياء أو الكيمياء ، ولكن بعد عدة سنوات قد ينسى كيف يستعمل السبل المنطقية التي وظفها في دورته العلمية ، وهكذا يرتبك عندما يحاول القيام بإيجاد حلول المشاكل اليومية والمتطلبات لتحليلات منطقية مُستنتجة بعناية .

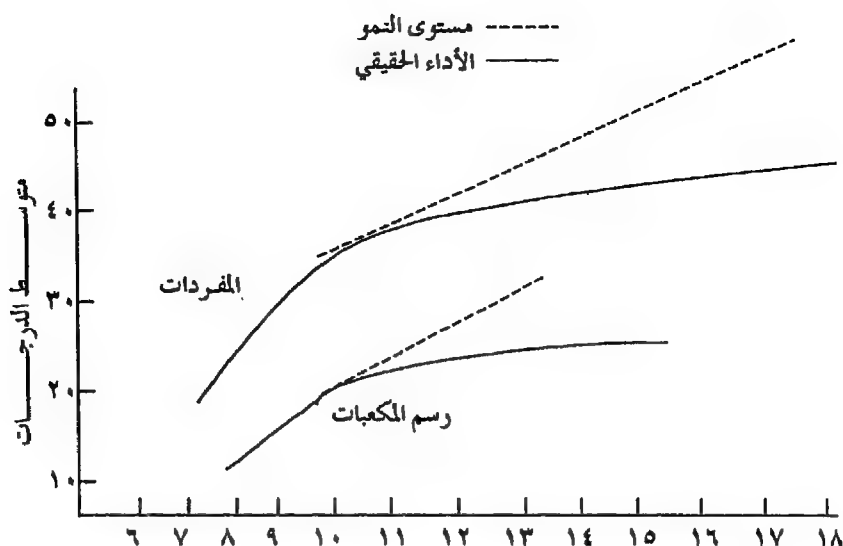
النمو العقلي :

ما الذي يحدث عندما يصل الطفل إلى سن البلوغ ؟ هل تستمر القدرات العقلية في التزايد أم تتوقف ؟ لقد استخلص (Terman, 1937) أنها تراجع بشكل مهم قائلاً أن « المكتسبات السنوية تبدأ بالانحسار بعد سن الثالثة عشرة وعند بلوغه السادسة عشرة من العمر تصبح تقريباً صفراً ». وعند وصف معايير اختباره ستانفورد بينيه للذكاء يذكر بأن العمر العقلي بعد سن ١٥ سنة شيء مصطنع ، وأن المعايير بالنسبة لسن ١٥ يجب أن تُستعمل عندما يكون الفحص معطى لأشخاص بسن ١٦ سنة أو أكثر .

وهذه المواصفات تؤدي إلى افتراض أن النمو العقلي يتوقف عند سن ١٥ سنة . إنه من المشكوك فيه أن يوافق تerman على أكثر من التفسير الحرفي ، ولكن في هذا الوقت كان مهتماً بقياس ذكاء الأطفال أكثر من اهتمامه بالأشخاص في مرحلة المراهقة وما ورائها .

وأكدت الأبحاث الإضافية حول الموضوع أن بعض المظاهر للقدرات العقلية قد تزداد لعدة سنوات وليس فقط خلال مرحلة البلوغ . ولكنها قد تتفاعل مع عمر الإنسان . وقد استعمل مقياس ويكسلر للذكاء حيث يعتقد أنه أكثر ملاءمة من مقياس ستانفورد- بينيه في برهنته للنمو العقلي في المراهق والبالغ .

يمثل الشكل (١٥-٥) بعض المعلومات من مسح لوزارة الصحة الأمريكية فنلاحظ أولاً أن الانطباع المكتسب من ستانفورد- بينيه لم يعد صالحاً . ذلك أنه يوجد نمو عقلي ما بعد سن ١٥ سنة .



الشكل (٥-١٥) متوسط درجات الأطفال والمراهقين في رسوم المكعبات والمفردات ضمن اختبارات مبدئية على مقياس ويكسلر لذكاء الطفل (عن وزارة الصحة الأمريكية ١٩٧٣).

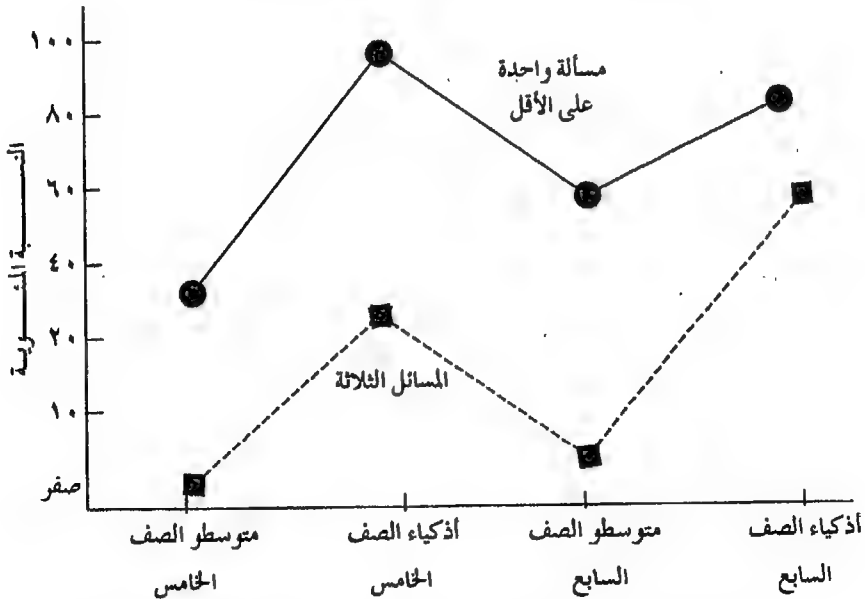
وهناك بعض التأكيدات من ويكسلر عن النمو العقلي حيث يبدأ بالأفول عن سن ١٣ سنة . ومن أجل إظهار التأثير يظهر الخط المنقط النمو العقلي من عمر ٦ إلى ١٢ سنة وكيفية ظهوره إذا استمر على نفس الوتيرة حتى سن ١٨ سنة حيث أن المعلومات الموضحة عن النمو العقلي تستمر من خلال فترة العمر بكاملها . ويبدأ ذلك النمو بالتراجع بين ١١ و ١٢ سنة في اختبار المفردات ورسوم المكعبات .

ولاحظنا أن للنضج المبكر ميزة على النضج المتأخر ، حيث يصبح الأطفال أكثر شعبية وأكثر ثقة بالنفس وعلاقاتهم أفضل مع أهلهم . وتشير دراسة (Deborah, 1976) إلى أن النمو المعرفي لهذه المجموعات قد يختلف أيضاً . وقد عُرِضت مجموعة من الاختبارات غير الشفهية على الناضجين باكراً والمتأخرين في النضج من كلا الجنسين فوجدت أن الناضجين مبكراً قد أدوا الاختبار أفضل في الشفهي ، بينما المتأخرين قد أدوا أفضل بغير الشفهي ، وهذا اكتشاف مهم حيث يقوم الأطفال بالدور الاجتماعي اللغوي أكثر من الدور غير الاجتماعي في عمر مبكر .

العمليات الرسمية وقياس الذكاء :

لا يهتم بياحيه بعمر الطفل وبالتالي لا يهتم بسرعة وصول الأطفال إلى مرحلة العمليات الذهنية عن طريق اختبارات الذكاء . ولكن علماء النفس المهتمون بنمو الطفل يبدون شغفاً بمعرفة مدى الارتباط بين عمر الطفل وقدرته على العمليات الذهنية . فهم يعتقدون أن وجود علاقة إيجابية ستدلنا أكثر على صلاحية اختبارات الذكاء ، وكما لاحظنا فليس كل المراهقين أو حتى البالغين يحققون مرحلة العمليات الذهنية ، والسؤال المطروح هو قدرة اختبار الذكاء على توضيح الاختلافات بين أولئك الذين يحققون العمليات الذهنية وأولئك الذين لا يحققونها .

وقد أجرى (Keating 1975) دراسة على تلاميذ الصف الخامس والسابع الأذكى ومتوسطى الذكاء ، بواسطة اختبار الورقة والقلم ، حيث اختبروا بشكل فردي على ثلاث عمليات شكلية لبياحيه حسب الشكل (١٥-٦) وتبين أن نسبة عالية من التلاميذ الأذكى قادرين على حل المشكلات بصورة مرضية . مستعملين قدرتهم في إنجاز العمليات الذهنية على أي واحدة من المهمات الثلاث كمقياس . بينما تمكن ٣١٪ من معتدلي الصف الخامس و ٦٢٪ من معتدلي الصف السابع من ذلك .



الشكل ١٥-٦: نسبة تلاميذ الصف الخامس والسابع الذين يحققون العمليات الذهنية في واحدة على الأقل من مسائل (Piaget) أو على كل المسائل الثلاثة (Keating, 1975)

وتبين أن ٢٣٪ من المتوسطين بالصف السابع قادرون على مطابقة هذه الثوابت بينما ٤٧٪ من أذكىء الصف الخامس و ٦٢٪ من أذكىء الصف السابع كانوا قادرين على فعل ذلك .

إن التنوع الكبير في القدرة على العمليات الذهنية في مرحلة ما قبل المراهقة ومرحلة المراهقة قد اتضحت من تفوق أذكىء الصف الخامس على متوسطى ذكاء الصف السابع فى القدرة على العمليات الذهنية رغم أن طلاب الصف الخامس كانوا أصغر بعامين على الأقل .

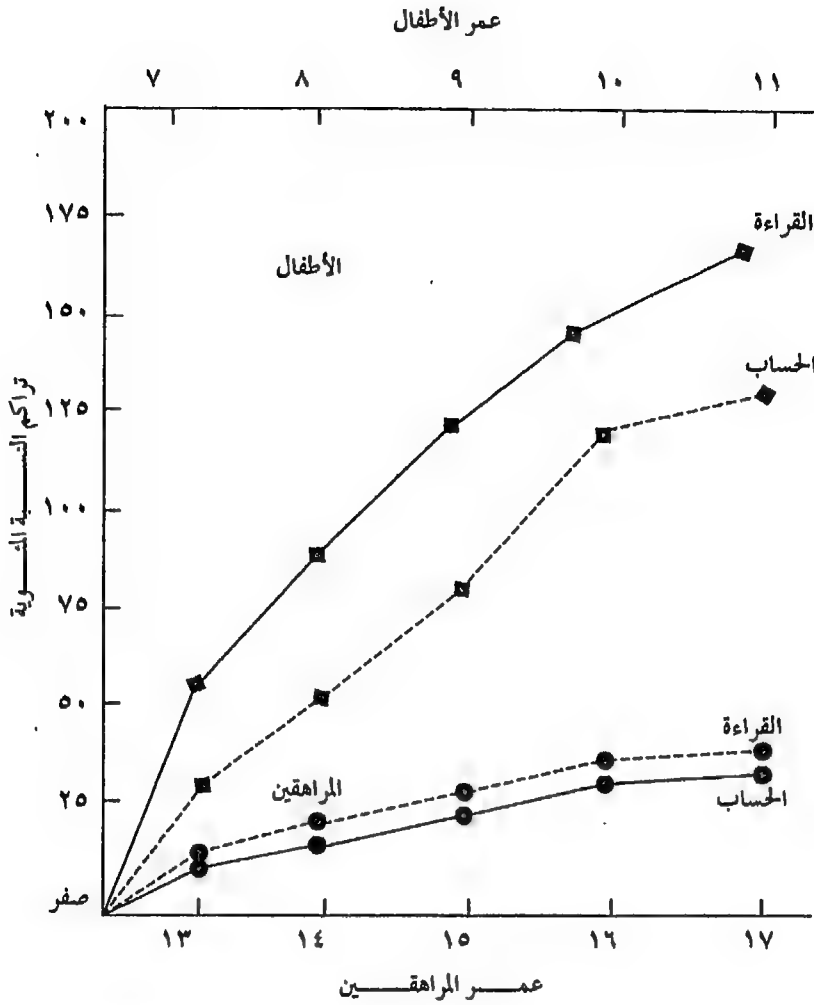
وقد اكتشف (Neimark, 1975) أن نتائج الاختبار حين تُرجمت إلى أعمار عقلية أثبتت علاقة موجبة مع قدرة المراهقين على إشهار قدرة التحكم فى العمليات الذهنية .

التعليم والإنجاز المدرسي :

يحتل النمو فى التعليم مكانته خلال السنوات المتوسطة لمرحلة الطفولة ، وهذه الدرجة من الازدياد تصبح أكثر ببطئا خلال مرحلة المراهقة ويوضح (الشكل ١٥-٧) الاختلافات فى القراءة وإنجازات الحساب المكتسبة خلال فترتين من النمو من معلومات جُمعت بواسطة المركز الوطني للإحصاءات الصحية (خدمة وزارة الصحة للولايات المتحدة ١٩٧١ - ١٩٧٤) على ١٤٠٠٠ طفل ومراهق .

ويوضح الشكل (١٥-٧) نسبة الزيادة التراكمية فى الحساب والقراءة التى أداها الأطفال المراهقون بأعمار مختلفة عندما قورنت مع الاختبار الأدنى للأشخاص عند بداية الفترة .

ويوضح الشكل أن الأطفال يقومون باكتساب سريع فى القراءة أولاً ، وأن المكتسبات فى الحساب أقل ولكنها أبقي وأثبت .



الشكل (٧-١٥) تراكم النسب المتزايدة في القراءة والحساب في درجات الاختبار خلال الطفولة الوسطى والمراهقة (وزارة الصحة الأمريكية ١٩٧١-١٩٧٤).

والمكتسبات بالنسبة للمراهقين في مهارتي القراءة والحساب صغيرة نسبياً على اسس من سنة إلى سنة . وهناك تصاعد خفيف في (منحنى النمو) بين الأعمار ١٥ و ١٨ سنة .

هل يتعلم الأطفال الصغار أقل هذه الأيام ؟ :

في السنوات الأخيرة وبالرغم مما سبق من معلومات فإن الصورة قد تغيرت حيث أن التلاميذ متوسطي الذكاء اليوم ينجزون أقل بقليل من المستوى العلمي المطلوب . وهكذا فإنهم يتهيئون بدرجة أقل لدخول الجامعات مما كان عليه الوضع قبل ١٠ سنوات .

فمثلاً أشار (Munday, 1976) إلى أنه قد حدث هبوطاً عاماً في القدرة على الإنجاز لتلاميذ الصف الرابع في ثمان مدارس بأويوا في الفترة من ١٩٦٥ إلى ١٩٧٥ ، وهذا الهبوط يتناقض مع ارتفاع كبير بين عامي ١٩٥٥ و ١٩٦٠ وارتفاع صغير بين عامي ١٩٦٠ و ١٩٦٥ ، ويوضح ذلك أن الأطفال والمراهقين لم يتلقوا التعليم المناسب حالياً كما كان الوضع قبل الستينات .

ومما يبعث على الأمل أن نتائج الأطفال الذين يبلغون التاسعة من العمر في عام ١٩٧٤ كانت أفضل بكثير من نتائج ١٩٧٠ ، ولم يتحقق زيادة إحصائية في الدرجات عموماً ولكن نسبة أوراق الإجابة الضعيفة انخفضت من ٢٣٪ إلى ١٦٪ أيضاً .

وأجريت أبحاث (Robert Zajon, 1976) بخصوص العلاقة بين درجات الذكاء وحجم العائلة ، وتبين أن الذكاء العالي المستوى يرجع إلى حجم المشاركة لكل طفل من العائلة والثقافة البيئية للطفل . وإلى الانتباه الأكبر والحافز الثقافي وأدائه في المقاييس المعرفية .

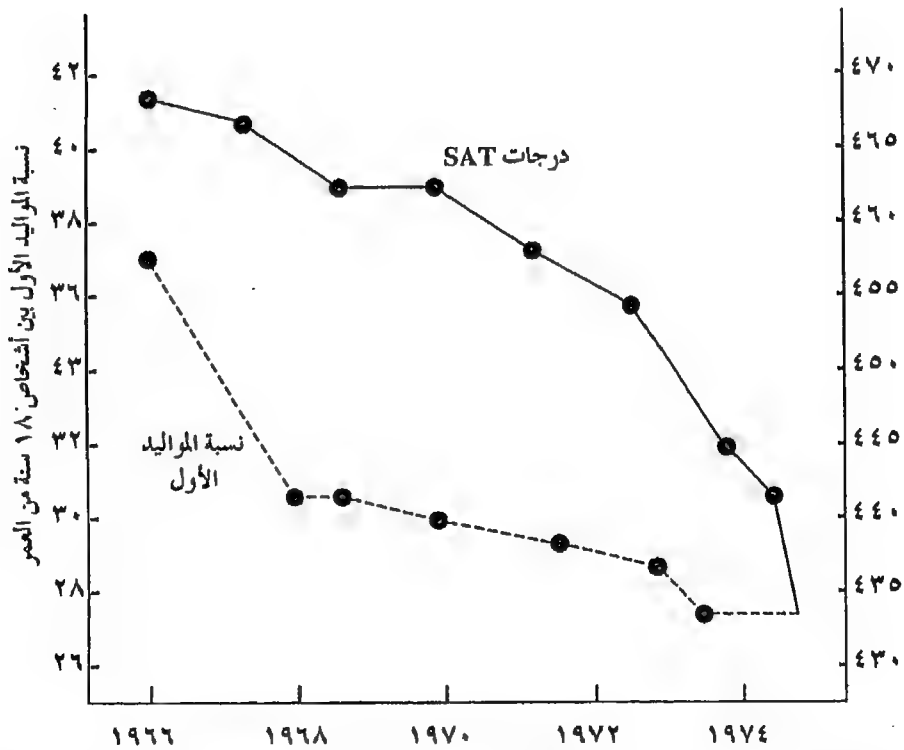
وللأطفال الأكبر في الولادة امتياز على أخوتهم بسبب تمضية سنواتهم الحرجة والمبكرة في بيت أقل ازدحاماً حيث يحصلوا نسبياً على انتباه أكثر من قبل والديهم .

لقد توصل (Robert Zajon) إلى تحليل مهم والذي قدمه كشرح ممكن للتراجع في امتحان القبول بالكلية . وقد استعمل النسبة المئوية للمولود البكر (الأول) في المتقدمين لاختبار (SAT) فوجد أنه في العائلات ذات الطفلين ٥٠٪ هم المولودين الأوائل ولكن في العائلات المكونة من خمسة فقط ٢٠٪ هم المواليد الأوائل ، وهكذا فكلما كان حجم العائلة كبيراً كلما كانت نسبة المواليد الأول أقل آلياً .



إن افتتاح المدارس وتساؤلها هذه الأيام حسبما يقول البعض يفسر التدهور في درجات امتحانات القبول في الجامعات وقد بحث البعض هذا الموضوع ولكن الدرجة الكبيرة في الانفتاح أدت إلى علاقات حميمة جدًا بين المراهقين والأساتذة وكذلك مع الأهل الذين يساهمون بآرائهم ونظرياتهم من أجل حلول للمشاكل العامة .

ويشير الشكل (٨-١٥) إلى العلاقة بين حجم العائلة ودرجات (SAT) . والتسجيل الأدنى في الرسم البياني يمثل النسبة المئوية للمواليد الأول من بين الذين يحصلون على (SAT) خلال السنوات (١٩٦٦ - ١٩٧٤) وحين ينحدر هذا الخط بشكل حاد فإن العائلات الأمريكية تتزايد في الحجم خلال السنوات وتبين أن ٣٧٪ ممن بعمر ١٨ سنة عن اختبار (SAT) سنة ١٩٦٦ كانوا مواليد أول . بينما أقل من ٢٧٪ من الذين أخذوا الاختبار سنة ١٩٧٤ كانوا مواليد أول . وبقدر ما كان الأطفال الذين نموا في عائلات كبيرة وبيوت أكثر ازدهاراً يتلقون رعاية أقل نسبياً مما يعنى أن حجم العائلة والتجمهر قد يكون عاملاً مسبباً في ظاهرة اختبار درجات السقوط .



الشكل (٨-١٥) معدل الدرجات الشفهية للمراهقين الذين حصلوا على (SAT) منذ ١٩٦٦ وحتى ١٩٧٤ مضافاً إليه المواليد الأول ذوي ١٨ سنة لنفس السنوات (Robert Zajon, 1976) .

وذهب (Robert Zajon) إلى أبعد من هذا الحد حيث أن حجم العائلة الأمريكية ظل يكبر خلال ١٩٦٢ ولذلك تنبأ بأن تستمر درجات (SAT) بالسقوط بوصولهم إلى النقطة السفلى حوالي ١٩٨٠ حيث مواليد ١٨ سنة في سنة ١٩٦٢ يأخذون (SAT) ، وحيث بدأ حجم العائلات تصغر مرة أخرى بعد ١٩٦٢ ، تنبأ أيضًا أن يكون تسجيل أرقام (SAT) منذ ١٩٨٠ وصاعدًا مرتفعًا ، والتحسينات بين ١٩٧٠ و ١٩٧٤ في قدرة الأطفال بعمر ٩ سنوات على الكتابة التي أشرنا سابقًا تدعم نظرية (Robert Zajon) لأن هؤلاء الأطفال قد ولدوا سنة ١٩٦٥ أي بعد أن بدأ الحجم العائلي بالراجع .

التقييم الأخلاقي

في هذا الجزء سوف ندرس الأبحاث المهمة بقدرة المراهق على التحليل والتقييم الأخلاقي مع مناقشة المواضيع المرتبطة بها ذات الأهمية في توافق مع المجتمع . وسوف نسلط الضوء على مراحل (Kohlberg 1963) عن التطور الأخلاقي والذي نمثله في الجدول (١٣-١) في الفصل (١٣) .

في السنوات المبكرة للمراهقة نجد أن بعض الصغار لا زالوا في المستوى الأول لمرحلة (Kohlberg) ولكن الأغلبية على المستوى الأخلاقي التقليدي ، يمثل المستوى الثاني مستوى (الطفل الجيد) و (البنت الحلوة) أو مرحلة الضبط والربط ، يمثل المستوى الثالث مرحلة القيم بالالتزام الأخلاقي على المستوى الاجتماعي والجامعي .

الآراء الأخلاقية للمراهقين وأهلهم :

لقد لاحظنا سابقًا أن بعض البالغين لا يصلون حقيقة إلى مرحلة العمليات الذهنية ، وقد قام (Holstein 1972) بمسح عن المراهقين الذين كان عمرهم ١٤ سنة وآبائهم وأمهاتهم من أبناء الطبقة الوسطى ويعيشون في سان فرانسيسكو ، وكما يتضح من الجدول رقم (١٥-٢) فإن ثلث الآباء وربيع الأمهات فقط يصلون إلى المستوى الثالث (العمليات الذهنية) . كما لم يكن أى من الآباء والأمهات في المستوى الأول بينما كان

خمسا الأطفال عند هذا المستوى . لقد تشابه أغلب أفراد العينة من المراهقين والراشدين فكانوا عند المستوى الثاني . وقد وجد هولشتين بعض العلاقات بين الأهل والأطفال في الحكم الأخلاقي ، وأكثر الأطفال الذين كانوا عند المستوى الأول كانوا من عائلات حيث الأم والأب على المستوى الثاني والعائلات التي كان الوالدين على مستوى الثالث لم يكن هناك وجود لطفل بالمستوى الأول وكان طفل واحد حتى على المستوى الثالث .

الخبرات التعليمية والتقييم الأخلاقي :

اكتشفت (James Rest, 1975) التغييرات المتواجدة في الفكر الأخلاقي خلال المراهقة وأجرى دراسة عن تصرفات تلاميذ المدرسة الإعدادية وتلاميذ المدرسة الثانوية العليا والقانونيين في (منيسسوتا) ، وقد تم اختبارهم سنة ١٩٧٢ ثم سنة ١٩٧٤ وتبين أن ٥٨٪ منهم قد حركوا مقياس التطور الأخلاقي صعوداً من المستوى الثاني إلى المستوى الثالث على سبيل المثال وأن ٩٪ قد حركوا المقياس نزولاً .

الأطفال		الوالدان		مراحل الأحكام الأخلاقية
الصبيان	الفتيات	الأباء	الأمهات	
				المستوى ١:
٤	٣	٥	٥	المرحلة (١) للعقاب والطاعة .
٣٣	٣٤	٥	٥	المرحلة (٢) للنسبية الأدوائية .
				المستوى ٢:
٣٨	٤١	٦	٤٥	المرحلة (٣) (ولد شاطر) (بنت حلوة) أخلاقياً .
٢١	٢١	٦٢	٣٢	المرحلة (٤) العدالة والنظام.
				المستوى ٣:
٤	٥	٢٦	٢١	المرحلة (٥) العقد الاجتماعي .
٥	٥	٦	٢	المرحلة (٦) الأسس الفردية .

الجدول (١٥-٢) نسبة الوالدين من الطبقة العليا والمتوسطة ومراهقيهم من الأطفال المصنفين حسب حدود فهمهم للعدالة الأخلاقية (Holstein, 1972) .

وفي سنة ١٩٧٤ طلب من الأشخاص أن يحددوا الخبرات التي كان لها أكبر الأثر على تفكيرهم خلال السنتين الأخيرتين ، وقد ذكر المجيبون أنواعاً مختلفة من الخبرات مسجلة أسفل (كلما ذكر الشخص أكثر من خبرة فإن النسبة المئوية تزداد لأكثر من ١٠٠) .

- التعليمات الذهنية في القراءة تقود إلى معرفة متسعة من أحداث العالم وشؤون العالم وما شابه (٥٧٪) .

- العلاقات الاجتماعية الجديدة والخبرات لعالم اجتماعي متسع (٤٧٪)
- مسؤوليات « عالم حقيقي » جديد مثل الوظيفة والزواج والعائلة وتدير المال (٤٠٪)
- النضج والسن والإحساس « بدأ يتنامى » (١٦٪)
- الانخراط في المجتمع بشكل مباشر أو بشؤون العالم . أي أول تجربة شخصية بالمقارنة مع الثانوية ، هناك خبرات تجريدية من الدرجة الأولى (١٥٪)
- تجربة دينية (٣٪)
- لا تغير في التفكير عبر السنتين الماضيتين (٢٪)



الشخص الواصل للمرحلة السادسة في التطور الأخلاقي يمكنه التصرف على أساس المبادئ الفردية وعند هذه المرحلة يمكننا أن نجد حب الآخرين غير المشروط كما هو واضح من طريقة الفتاة التي تقوم بالمساعدة على إنقاذ طيور البحر التي التصقت ببقعة زيت في البحر .

يمكن ملاحظة ارتباط الخبرة الجامعية مع المتغيرات في الحكم الأخلاقي في الدرجة الأولى وهي أكثر احتمالاً لأن تواجه بواسطة الأشخاص من صغار السن الذين يدخلون الجامعة أكثر ممن يجلس في البيت ؟

وتتوافق اكتشافات رست مع الدراسات التي توضح أن الأشخاص الذين يدخلون الجامعة يحصلون على تغيرات مميزة في التصرفات والقيم .

حينما نقوم بتحليل أنواع القرارات التي تتخذ عند كل مستوى حسب مخطط (Kohlberg) للتطور الأخلاقي نلاحظ أن لكل مرحلة تالية متطلبات عقلية أكبر من المرحلة التي سبقتها . ولهذا فيمكن لنا أن نتوقع أن المراهق الذي ينمو في البيت حيث تدعم المفاهيم وتوطد سوف يكون على مستوى عال من الحكم الأخلاقي أكثر من المراهق الذي ينمو في بيت يتركز على اهتمامات مادية مباشرة ومحسوسة .

هذه الإمكانية قد اكتشفها (Eugene, 1969) الذي وظف وجهة نظر كوهلبرج والمبرجة لأجل دراسة القيم الأخلاقية المراهقين السود والبيض ، من الذكور والذين صُنّفوا على أساس العمر ومستوى الذكاء، ولم يجد (Eugene) اختلافات عرقية في مستوى التطور الأخلاقي ، ولكنه اكتشف ان الصبيان الذين أكملت أمهاتهم الدراسة الثانوية يتفاعلون أخلاقياً بأداء عال أكثر ممن لم تكمل أمهاتهم المرحلة الثانوية .

القوانين والنظم والتقييم الأخلاقي :

من المحتمل أن يكون الحكم الأخلاقي الذي نعينه شيئاً قريباً من وجهة نظرنا تجاه النظام الاجتماعي والطريقة التي تتفاعل بها العلاقات الاجتماعية .

لقد أجرى (Adelson et al, 1969) دراسة على المراهقين وإدراكهم بواسطة سؤال عينات منهم بعمر ١١ و ١٣ و ١٥ وحتى ١٨ سنة أن يتخيلوا أن ألفاً من الناس يهاجرون إلى جزيرة في المحيط الهادي من أجل إنشاء مجتمع جديد ، وكانت توجه إليهم أسئلة عن نوع السياسة والقرارات الاجتماعية التي ستتخذها المجموعة - الوهمية المهاجرة - وقد طلب منهم أن يبرروا إجاباتهم .

واجه الأفراد الأصغر سنًا صعوبة في التعامل مع المبادئ الأساسية ، فبدوا غير معنيين بالمتطلبات الاجتماعية والتي تخدمها القوانين والنظم . أي أنهم لم يعطوا أي فكرة عن إمكانية الحصول على نتائج أو إذا ما كان القانون يمكن تدعيمه أو تأييده .

ولا يمكن للمراهق الصغير السن أن يعتبر أي قانون خاطيء أو لا معنى له أو غير عادل . فقد افترضوا بأن المجتمع ومؤسساته مفيدة وأن القوانين وضعت لأسباب كافية ومنطقية وأن تحري الجريمة والتوقيفات والعقاب سوف يجرى دائمًا بطريقة عادلة .

أما الأكبر سنًا فلم يكونوا أكثر مثالية من الصغار ولكنهم كانوا أكثر واقعية وأكثر وعيًا لما يقدرّون أو لا يقدرّون على إنجازه بواسطة القوانين والنظم ، وأكثر الأحيان وصفوا القوانين بأنها ذات قيمة اجتماعية . وأكثر من ذلك فإن وجهة نظرهم الاجتماعية عندما يناقشون اقتراحًا للقانون يتذكرون ما إذا كان له تفسير آخر غير ما تراه العين .

وقد بنيت أفكار الأكبر سنًا على الانتقال من النظرة الأخلاقية الضيقة إلى الممارسة المنطقية بين سن ١٣ و ١٥ سنة . وكمثال فإن مناقشة السؤال :

ما هو هدف القوانين ؟ يظهر هذا الانتقال في طريقة التفكير :

السن (١١) : حسنًا لا أحد سيقاوم لأن عندهم قانون فلن يحاولوا خرقه وإيذاء أنفسهم .

السن (١٣) : يمنع الناس عن فعل ما لا يجب أن يفعلوه مثل القتل وغيره ، في المدينة يمنعون عن الإسراع بالسيارة وما شابه ذلك .

السن (١٥) : نريد أن نحيا في أمان وحرية .

السن (١٨) : أن الهدف الأساسي هو وضع سلوك ثابت للناس وأن يعيش الناس مع بعضهم البعض بسلام وتناغم متبادل .

إجابة سن ١١ تبين أنه يتفاعل مع المستوى الأول ، وإجابة سن ١٣ و ١٥ سنة تبين أنهما يتفاعلا مع على المستوى الثاني ، بينما إجابة سن ١٨ مع الإشارة إلى الميل تجاه الاتفاق الاجتماعي فمن الواضح أنها تتفاعل مع المرحلة ٥ من المستوى الثالث .

القدرة المعرفية والتقييم الأخلاقي :

تتضح العلاقة بين القدرة المعرفية والتقييم الأخلاقي في الدراسة لتلاميذ المدرسة العليا لسؤال عن القانون ، فالأفراد الذين كانوا في المستويات الأقل يوافقون على أن للبوليس الحق في استخدام أى وسائل في سبيل القبض على المجرمين ومعاقبتهم ، ولكنهم يعتقدون أيضاً أن للناس الحق في التمسك بالقانون إذا أسيئت معاملتهم ، ومن المحتمل أن تلاميذ المستويات الأعلى لا يوافقون على هذه الآراء كما يتضح في جدول (١٥-٣) ، ويبدو أن هؤلاء التلاميذ ذوي المستويات الأعلى قادرون على التفريق بين الصواب والخطأ ويقلقون فيما يخص المثاليات .

تهتم القدرة المعرفية بالاختلافات بين الإجابات للمجموعتين اللتين سُئلتا عن حقوق الإنسان والقيم الأخلاقية . فالذين حصلوا على درجات منخفضة كانوا أقل إدراكاً لأهمية البواعث الأخلاقية ، وأقل احتمالاً لرؤية الخطر للشرطة غير المكبوحة أو عند استلام السلطة ولكن قد تكون عوامل أخرى معنية أيضاً بالأمر فالتلاميذ الذين يحصلون على درجات أعلى في الاختبارات للقدرة المعرفية يطورون الحساسية الاجتماعية والمهارة المطلوبة للأداء في مجتمع معقد . والأنا لديهم قوية والتقدير الذاتي يجعلهم قادرين ليس فقط على النجاح الجامعي ولكن ليكونوا أكثر فهماً للأمور الاجتماعية . وأكثر حساسية للحقوق ومشاعر الآخرين وفي نفس الوقت يبدوون شكاً حول قدرتهم لمعرفة ما يجب فعله في أي واقع حيث يكونون معنيين بالأمر .

التقرير	درجة سفلى	درجة عليا
للشرطي الحق باستعمال كافة الوسائل لعقاب المجرمين	٤٠	٢٦
موافق		
غير موافق	٣٦	٤٤
عندما لا تستطيع النظم الاجتماعية أن تؤمن الأشخاص المظلومين لهم الحق باستعمال كل الوسائل لتصحيح الظروف .	٣٠	١٤
موافق		
غير موافق	٢٠	٤٩
إذا كنت خلال السنة الماضية قد أوديت أو ضيق عليك (فكيف يمكنك التفريق بين الحق والباطل) .	٢١	٤٤
كثيراً جداً أو قليلاً جداً		
قليلاً وليس كثيراً	٤١	٣٨

الجدول (٣-١٥) النسبة المئوية من الدرجات العليا والسفلى لطلاب المدرسة الثانوية

الذين أعطوا بعض الإجابات في تقرير من حقوق الإنسان والقيم الأخلاقية .

وتتفق هذه الآراء مع نتائج دراسة (Kuhn et al, 1977) الذين طلبوا من ٢٦٥ فرداً بين أعمار ١٠ ، ١٥ سنة حل مسائل بياجيه لتحقيق العمليات الذهنية للنمو العقلى وحل أسئلة كوهلبرج عن التحكم الخلاقى ، فقد تبين أن هؤلاء الذين حققوا القدرة على تحقيق مثل تلك العمليات يتوازن مع ذوى الحكم الأخلاقى بالمستوى الثالث فى جدول (٢-١٥) .

ملخص الفصل الخامس عشر

مع أن المراهقة هي الفترة الفاصلة بين الطفولة وسن البلوغ فيبدو من السهل القول كيف أن المراهقين ليسوا متشابهين مع الآخرين . من السهل نسبيًا تقرير متى تبدأ المراهقة ولكن متى تنتهي فذلك أمر مختلف ، ويختلف حسب الثقافات والمستويات الاجتماعية وهناك ميل في مجتمعنا لتحديد فترة المراهقة .

لقد كان الميل ولسنوات طويلة أن ينمو الأطفال بشكل أطول من آبائهم ، وقد استمر هذا الاتجاه الملموس منذ ١٨٤٠ في أوروبا الشمالية والولايات المتحدة ولمدة ١٠٠ عام تقريبًا . وتفترض النتائج الأخيرة أن الزيادة في الطول ربما تنتج عن التغذية الجيدة ، وكذلك التحرر من الضغوط ثم التزاوج بين الأعراق المختلفة قد يكون أحد الأسباب .

والزيادة في الوزن حتى معدل ١٥ رطل يبدو وكأنه نقطة الانطلاق لبدء الدورة الشهرية عند الإناث من كل الأطوال . الفتيات الأكثر تعلمًا وتغذية يملن لأن تكون لديهن عادة شهرية مبكرة . والأطفال الذين يصلون إلى النضج الجنسي باكراً هم أكثر تنظيمًا اجتماعيًا من المتأخرين .

الصغار القادرين على الأداء في العمليات للمراحل المادية والكثير من المراهقين (وكثير من البالغين) لا يتطورون فيما وراء العمليات المادية ، وتتطلب مرحلة العمليات الشكلية قدرة التعامل مع المتغيرات والنسب والمعادلات وترباط النظم للمدخلات والاحتمالات والترباط والحفظ بثلاثة أبعاد والإدراك العالي التجريد ، وهذه الإجراءات الفكرية هي القاعدة للتفكير العلمي .

يبطء النمو الفكري خلال مرحلة المراهقة . ولكنه لا يتوقف بالضرورة كما اعتقد البعض ، ويبدو أن المتأخرين في النضج يقومون بأداء أفضل على الاختبارات غير اللفظية .

والتلاميذ المصنفون كأذكياء على اختبارات الورقة والقلم أكثر تفوقاً من أقرانهم في نفس الصف في العمليات الذهنية . النمو في تعلم المواد المدرسية مثل القراءة والحساب يكون سريعاً في المرحلة الابتدائية ولكنه يصبح أبطأ في مرحلة المراهقة ومنذ ١٩٦٠ هناك المحسار في حب الدراسة والإنجاز بالنسبة للمراهقين . وقد شرح (Zojon) الظاهرة بعبارات تشير إلى أن الأسباب تعود إلى كبر حجم العائلة الأمريكية فكلما كانت العائلة أكبر كلما كان الإنجاز أقل والاهتمام بالطفل أقل التطور العلمي أقل .

خلال بدايات مرحلة المراهقة تكون غالبية الأطفال عند المستوى الثاني وهو المستوى الأخلاقي التقليدي لمرحلة كوهلبرج للتطور الأخلاقي ، وكذلك يمكن قول ذلك عن الوالدين فالأهل الذين كانوا عند المستوى الثاني غالباً ما يكون لديهم أطفالاً يعطون أحكاماً عند مستوى عال في الأخلاقية . والأشخاص الأصغر سناً في الجامعة يميلون إلى الأداء بمستوى عال من الأخلاقية أكثر ممن لا يذهبون إلى الجامعة .

وكذلك فإن الخبرة الجامعية تدفع باتجاه التغير الإيجابي للاستقلال الثقافي والوعي بالذات ، وكلما كان العمل أفضل وأعلى بالنسبة لمستوى الوالدين كلما كان تأثيرهم أكثر إيجابية على أخلاق الأطفال وقدرتهم على الحكم . وعندما سُئل المراهقين الصغار عن أنواع النظم المجتمعية تخيلي أشاروا إلى عدم الاهتمام بالمتطلبات القانونية وعبروا عن تفضيلهم لطرق الأحكام في التعامل مع الخارجين على القانون أما الأكبر قليلاً عندما سُئلوا عن نفس المشكلة كانوا أكثر واقعية عما يمكن للقوانين أن تفعله وما لا تفعله . وكانوا أكثر إيجابية تجاه الامتيازات أو النظم إلا أن المسح لتلاميذ المدرسة الثانوية أشار إلى أن من اكتسب درجات جيدة يميل إلى اعتبار أن قوة الشرطة يجب أن تكون محدودة ، وقد عبروا عن أشياء أخرى تهم المشاكل الأخلاقية . يبين المسح الخاص بالأفراد بين سن ١٠ سنوات و ١٥ سنة أن التطور للقدرة على التعليل متوازية وأساسية من أجل تطور المبادئ للحكم الأخلاقي .



الشخصية والنمو الاجتماعي

« لا تضحك من الشاب بسبب تصنعه . إنه فقط يجرب طريقة بعد أخرى حتى يصل إلى طريقته الخاصة » .

(Logan Pearsall smith)

« إن الشباب بالنسبة لي كأنه الربيع- أو موسم نعجز عن إعطائه ما يستحق من إطراء تمتع إذا كان مفضلاً . ولكن في الواقع نادراً ما يكون الأفضل أو الأكثر تميزاً كقاعدة عامة حيث لسعة رياح الشرق أفضل من النسيم العليل » .

(Samual Butler)

ثقافة المراهقين :

هناك ظاهرة تُعرف باسم ثقافة المراهقين وهي ثقافة فرعية تتواجد كظاهرة في الثقافة الغربية المتحضرة وقد لاحظنا في الفصل ١٥ أن فترة المراهقة تكون مُطوّلة بشكل مقصود . تتطلب المجتمعات المتحضرة في العالم الغربي قدر كبير من الإصلاح . فهي كما نقول تحتاج إلى « عمل مُركّز » . والحياة في هذه المجتمعات معقدة ومتغيرة وقليلاً ما تتأثر بالتقاليد والعادات الدينية ، وكمجتمع مدني تحتاج إلى تعديل دائم للملاءمة والإصلاح ، والكبار عندما يسترخون يذكروا كم كبير من التعليمات : انظر إلى الساعة ، لا تنسى موعد استحقاق الضريبة ، لا تنسى المواعيد الأخرى ، أرسل دفعة شهرية الآن ، لديك أربعة عشر

دقيقة فقط للإفطار ، تذكر الاتصال بمصلح التلفزيون غداً ، حافظ على توازن الرصيد في البنك وكيف سيكون عليه غداً إلخ .

الصغار الذين هم تحت رعاية الكبار أو المستبعدون من أعمال الكبار اليومية لهم حرية أن يشكلوا مجتمعهم ليكون ضيقاً أو فضفاضاً أو حسبما تشاء الظروف ، ولكن تبعاً لنظام مجتمعهم وللمعايير والنظم والشعائر ومجموعة المرجعيات والثواب والعقاب .

وفترة المراقبة ليست ثابتة وآمنة كحياة الكبار ، حيث تفتقد إلى الضوابط والأبنية الدفاعية التي يستخدمها الكبار للحفاظ على صحتهم النفسية ، ومن ثم نجد المراهقين على دراية كاملة بوضعهم المتدني في المجتمع الأكبر وبأنهم يعتمدون بشدة على الكبار التمييزين عنهم فيما يخص بالحرية والقوة والمال . ويتضح هذا الشعور بالعجز غالباً على شكل تعاطي المخدرات والانحرافات الجنسية والعنف واللامبالاة أو المثالية والنشاط المتزايد .

هناك القليل في عالم اليوم مما هو جديد عن الجانب المؤلم للمراهقة . وقد شرح جوته عواطفه وكتاباته في كتاب « أحزان فيرتر » والذي تم نشره سنة ١٧٧٤ لتوضيح ما حدث بعد قصة حب فاشلة من معاناة (فيرتر) الصغير وانتحاره التراجيدي 'مما كان له صدى كبير على مراهقي أوروبا وشبابها ، وقد قيل بأنه حدث عدة حالات من الانتحار بين قراء هذا الكتاب ، وبينما يقلق الآباء والأمهات هذه الأيام على المراهقين المنغمسين بعيداً في زيجات خاسرة نتيجة وجود قانون فضفاض للزواج أو ممارسة علاقات غير شرعية ، كان آباء وأمهات مراهقي القرن الثامن عشر يقلقون على أبنائهم من الانتحار .

إن خوف الوالدين اليوم هو نفسه كما كان قبل مائتي عام وهو خوف من تعرض المراهقين لتدمير الذات . والجانب المراهق في القصة هو الخوف من أن يكون الفرد مراقباً أو مسيطراً عليه أو محجوراً من قبل الأهل أو أن يطرد عندما لا يكون ناضجاً .

لا يعاني معظم المراهقين وآبائهم وأمهاتهم من الخلاف في وجهات النظر إلى الحد الأقصى . فالغالبية منهم تعيش مع بعضها البعض بصداقة ، ويتشاركون في الأفراح والأحزان التي تحدث من آن لآخر ويحبون بعضهم أغلب الوقت ، وقد نجد أيضاً مشاجرات أو حتى غضب وعدم اتفاق . وتوجد بين الغالبية من المراهقين بعض المظاهر الاستقلالية ، ويتوقع المراهقين تجاه آمالهم حينما يكبرون أن تكون هذه المواجهات حتمية في العملية التحليلية فيبحثون عن طرق لإيجاد النظام الخاص بهم . والبالغون يتعارضون فيتطرفون ليأخذوا مواقع الأكبر سناً ويقومون بالأعمال الثانوية للحياة .



« ستيفين تريد أن تعرف إن كنت تسمح لها بالسفر إلى سياتل وتوخر مركب قناة بنما عائدة إلى نيويورك ، ثم تعمل كراقصة بدلاً من أن تكمل تعليمها العالي ، لقد أبلغتها أننا سنسألك الرأي »

(Cochran in the Wall Street Journal)

المراهقون وأولياء أمورهم

الاعتمادية والاستقلال والمسئولية :

إن الإجراء الذي ذكرناه بشكل تخطيطي قد وضع قيد التنفيذ بعد ولادة الطفل . ويلعب الوالدان دوراً في شكل الطفل عند الولادة ، أنه دور مطلوب ويجب القيام به . ومع مراقبة الطفل حين ينمو ويكبر يولد أيضاً صراعاً عاطفياً . فبرغم هفة الوالدين في رؤية الطفل يصل إلى مستوى مستقل تظهر المعاناة من أن أصبح يحتاجهم أقل من السابق - كما لاحظنا في الفصل السابع .

ومع ذلك فإن المشكلة الأساسية هي أن الأطفال يتغيرون أسرع من أولياء أمورهم والطفل الذي كان يحتاج إلى إقفال أزراره السنة الماضية وإلى أن يوضع في أرجوحته أصبح هذه السنة يفعل ذلك بدون مساعدة الوالدين ، وأصبح يقود دراجته الصغيرة داخل البيت ويتسلق إلى لعبة الانزلاق وحده ثم ينزل من أعلى إلى أسفل والأهل ما زالوا قلقين ويقفون قرب المنحدر للحماية .

ولا يعرف الآباء والأمهات خلال مرحلة الطفولة مقدار الحاجة إليهم ، وهل يجب أن يتدخلوا أم لا ، فالطفل يتعلم من الأخطاء ، وهل يجب أن يواسوه أم يقولوا « كان عليك أن تعرف ذلك أفضل » ، وهل يجب أن يوجهوه لاختيار رفاق اللعب أم يتركوا الأمر يتم كيفما كان .

وفي هذا الأمر بالذات يقاوم الطفل عادة وبشدة مساعدة الوالدين وخصوصاً المساعدة المباشرة والتوجيه والنصح . وهذه المقاومة تصل إلى حدها الأقصى خلال مرحلة المراهقة . يبدأ الطفل كثيراً من المشاريع وينقصه المتابعة . حيث يبدأ بالمطالبة بالحقوق والامتيازات ما عدا الأشياء التي تجعله مسؤولاً . وتصبح المسئولية مشكلة كبيرة . فهو يعطي الأذن بالخروج مع الأصدقاء يوم الأحد مساءً بشرط أن يمضي ليلة الاثنين بأعماله وواجباته المدرسية . ولكنه يمضي ليلة الاثنين مشاهدًا برنامج المفضل على التلفزيون ولا يؤدي الواجبات المدرسية . ثم ينتقد أمه لأنها لم تذكره بأداء واجباته يوم الاثنين .

وفي المرة القادمة تذكره بواجباته ولكنه يبدي لقاء ذلك غضبًا طالبًا منها أن توقف
إزعاجه .



« لا يهمني أن يمنعني والديّ من الخروج الليلة ! الكثير من مشاهير الناس كانوا يعانون من طفولة تعيسة »

(Marty Links, United Feature Syndicate)

وفي ظل مثل هذه المتغيرات تصبح مسئولية المرء عن سلوكياته وتأقلمه لحياة الكبير
مُحيرة ، تلك الحيرة التي يتسبب الأقران في صنع معظمها ، وفي القسم التالي سنورد المزيد
من التوضيح .

خلال مرحلة المراهقة يستمر الشاب معتمدًا وظيفيًا وعاطفيًا على الوالدين وعلى
بالغين آخرين . ويرى بعض المراهقين أن هذا التوجه مؤشراً للضعف ويحاولون تخطيه
بالهروب بعيداً عن طريق التورط في علاقات جنسية أو تعاطي المخدرات . يقدر معظم
المراهقين على التعامل مع استقلاليتهم بطريقتهم الخاصة . وهم في هذه المرحلة من التطور

أكثر قدرة على التعبير عن الحب أو المشاركة فيه مما لو كانوا أصغر من ذلك . وهم قادرون على التواصل العاطفي بقوة ، ولهذا يفهمون أكثر عن تصرفات ومشاعر الآخرين ، ومن ثم يمكنهم التصرف بطرق مناسبة . وهناك أيضًا أوقات يجب فيها المراهق أن يستمتع بكونه لازل طفلًا صغيرًا ، مع إنه قد يُظهر للآخرين أنه لا يريد هذا الاهتمام ويحاول أن يكون فقط أو غير عابيء أو ما شابه من أجل أن يُثبت لنفسه وللآخرين أنه لا شيء ناعم بالنسبة له .

وتبدو صراعات المراهقين من خلال علاقاتهم مع أولياء أمورهم غالبًا صامتة في الداخل حتى تظهر في سلوكهم . وكتب أحد الجامعيين يقول :

« عندما عدت مساءً إلى البيت من عملي الإضافي كنت أشعر بالإحباط ورغبت في أن أخرج غضبي في وجه أى شخص أو أي شيء وكان ذلك الشخص بالمصادفة أمي ، حتى إنني عندما كنت أناقشها كنت أحس بأنني مثل طفل صغير ، وأنها لم تكن مسؤولة عن انزعاجي . وبعد ذلك ولأنني أراجع أفعالي فقد شعرت بالتحجل والذنب من كل ما جرى ، وتميت في تلك اللحظة أنني لو لم أفهم أفعالي لكان لصراعي معها مبررًا » (Lindgren & Byrne 1971).

الإنجاز والعلاقات مع الوالدين :

النجاح في المدرسة هو المقياس الأكثر حساسية لقدرات المراهق على التغلب على متطلبات المجتمع . تبدو أهمية المشاركة التي يقيمها الوالدين لنجاح ابنهم المراهق من خلال نتائج الدراسة التي أجرتها (Mary G. Conyers 1977) والتي أحصت سجلات المدرسة لمجموعتين من طلاب المرحلة التاسعة الذين ينتمون إلى مجتمع يضم ٤٠ ألف مواطن ، تتكون أول هذه المجموعتين من تلاميذ يعيشون في البيت مع الوالدين الحقيقيين وهي مجموعة « البيوت التقليدية التكوين » ، وتتكون المجموعة الأخرى من جميع أنواع طلاب المرحلة التاسعة الباقين والذين صُنّفوا بأنهم يأتون من « البيوت غير التقليدية التكوين » وهي تؤلف ثلث المجموع الكلي .

وكما يوضح الجدول (١٦-١) يتميز طلاب البيوت التقليدية التكوين على المجموعة الأخرى ، فهم يغيبون عن المدرسة ثلث غياب الآخرين واحتمال أن يطرّدوا أو يتراجعوا

عن الدراسة هو ثلث ما يفعله الآخرون ونسبة الطرد هي ثمن المجموعة الأخرى . وأخيراً كانت درجات طلاب بيوت تقليدية التكوين أعلى من درجات المجموعة الأخرى .

جدول (١٦-١) الاختلافات في السجلات المدرسية لطلاب المرحلة التاسعة القادمين من (بيوت تقليدية التكوين) وآخرين قادمين من بيوت (غير تقليدية التكوين) (Conyers, 1977)

البيوت غير تقليدية التكوين	البيوت تقليدية التكوين	المتغيرات
١٣,٢	٦,٢	متوسط أيام الغياب
١٥,٦	٥,٣	متوسط النسبة المئوية للطلاب كثري الغياب
١٢,٤	٤,١	متوسط النسبة المئوية للطلاب الموقوفين عن الدراسة
٣,٨	٠,٥	متوسط عدد لطلاب المطرودين من المدرسة
١٢,٤	٤,١	متوسط عدد الطلاب المتوقفين عن الدراسة
١,٧٦	٢,٣٥	متوسط درجات الطلاب

وقد تبين أن النجاح في المدرسة هو المؤشر الأعلى للتنبؤ بالنجاح خلال حياة البالغين وقد أشارت توضيحات (Conyers) إلى أهمية الدور الذي يلعبه الوالدين لمساعدة أو تعطيل جهود أبنائهم في التعامل مع التحديات والمشاكل التي يلاقوها خارج المنزل .

هناك عدة أدلة تبرهن على أن هؤلاء المراهقين والذين كانت لديهم علاقات جيدة مع والديهم كانوا أكثر كفاءة وملاءمة في أمور أخرى . لقد طلب (Morrow & Wilson 1961) من مجموعتين من طلاب المدرسة الثانوية أن يعبثوا لائحة أسئلة تعنى بالعلاقة مع الوالدين وكانت درجات إحدى المجموعات عالية ، ودرجات الأخرى منخفضة . وكانت المجموعتان متساويتان في سنوات الدراسة والذكاء والمستوى الاجتماعي والاقتصادي . ويشير تحليل الإجابات للمجموعتين إلى أن المنجزين يشاركون أباءهم وأمهاتهم في الأفكار والنشاطات وثقتهم بهم كبيرة . وإنهم كانوا متعاطفين معهم ويعبرون لهم عن ذلك ويشجعونهم بدعمهم في الدراسة .

وقد توصلت إحدى المؤسسات إلى اكتشافات متشابهة في إحصاء شمل ١٢٠٠٠ تلميذ من المدارس الثانوية في أجزاء مختلفة من الولايات المتحدة ويوضح الجدول (١٦-٢) بعض الإجابات على الأسئلة المعطاة للطلاب المتفوقين وغير المتفوقين ، ومن الواضح أن الإنجاز العالي للطلاب يعكس علاقة افضل مع الوالدين ، فهم يشعرون بأن آباءهم وأمهاتهم يفهمونهم وهم أيضاً يفهمون آباءهم وأمهاتهم . وقد أشاروا إلى أنه قد سمح لهم بالتأثير على قرارات الوالدين ، ورغم أن ١٧٪ فقط من الطلاب المتفوقين اعتقدوا بأن الوالدين يؤيدان التفكير المستقل فإن هذه النسبة كانت مع ذلك ثلاثة أضعاف الـ ٦٪ للمنجزين المنخفضي الدرجات . وكان أيضاً أكثر احتمالاً للإيمان بأن الوالدين يؤكدان على القيم الجيدة والسمات الشخصية عند قليل من المنجزين المنخفضي الدرجات . وكان رد فعل المجموعتين من التلاميذ تجاه سلوك أمهاتهم مفيد جداً حيث لم تكن لأمهات المتفوقين رقابة قوية على أعمال أطفالهن وكن يثقن بأولادهن ، ولم يقمن بالتحري على أعمالهم بطريقة مباحثة للتأكد منها ، ولكن عندما يسئ أطفالهن التصرف فإنهن لا يتساهلن معهم بقبول أفعالهم .

وقد أوضحت دراسة سابقة لورنات (Charles Fredrick Warnath 1955) نتائج متطابقة مع الدراسة التي ذكرناها الآن ، وقد تم جمع المعلومات عن عائلات طلاب المرحلة التاسعة الذكور وتبين أن الطلبة الذين صنفهم زملاؤهم في الدرجة العليا من التقدير يشاركون في نشاطات عائلية أكثر ، وهم محبوبون ومدعمون من قبل أفراد الأسرة فقد قالوا أنهم أعطوا حرية أكثر للاشتراك في الفعاليات خارج المنزل ، ولذلك مالوا للظهور بسلوك جيد عاقل أكثر من كل الأقران الآخرين .

مجموعة المتفوقين	مجموعة غير المتفوقين	
٥٩	٣٩	إلى أي حد من الجوردة تعتبر فهم والدك لك؟
١٦	٣٠	جيدة أو جيدة نوعاً ما غير جيدة بالمرّة / ليست جيدة
٣١	٧٠	من الصعب فهم الوالدين كأدبيين . إنه من الصعب معرفة ما الذي يفرهم في هذه الدنيا وما هي أهدافهم؟
٦٨	٢٤	موافق تماماً أو يحتمل الموافقة بالتأكيد أو يحتمل عدم الموافقة
٣٤	٩	إلى أي حد سمح لك بالمشاركة لتكون عضواً في العائلة ؟
٩	٢٦	كثيراً جداً قليلاً
١٧	٦	ما أكثر شيء يفضل الوالدين في أطفالهم ؟
٣١	١٥	التفكير المستقل
٥٩	١٢	الحماسة والطاقة القيم الحسنة والشخصية
١٦	٥٣	الأم التي تخبر أولادها دائماً ماذا يفعلون بالضبط في عملهم هي :
٥٩	٣٦	تشبه أو قريبة الشبه لأمي قليلة الشبه أو لا تشبهها أبداً
٩	٤١	الأم التي تسأل الآخرين عما يفعل أولادها خارج المنزل هي :
٨١	٤٧	تشبه أو قريبة الشبه من أمي قليلة الشبه أو لا تشبهها أبداً
٦	٢٧	الأم التي تعذر سوء تصرف أولادها هي :
٨٤	٥٠	تشبه أو قريبة الشبه لأمي قليلة الشبه أو لا تشبه أمي أبداً

جدول (١٦-٢) النسبة المئوية لطلاب الثانوية من مجموعتين إحداهما ذات درجات عالية وأخرى ذات درجات منخفضة . بعد إعطائهم أسئلة على امتياع يختص بالعلاقة مع عائلاتهم (Erlick, 1970).

وقد افترضت دراسات (warnath, 1955) أنه من الجائز أن يكون المراهقون المدفوعون - بسبب المشاحنات والاحتكاك بالأهل - للبحث عن القناعة العاطفية والاجتماعية بعيداً عن المنزل أقل تأثراً وأقل دماً خلق من الذين يجدون الحياة العائلية ميسرة وتجاربها معطاءة .

ويجب الاعتراف بأن هناك اختلاف في وجهات النظر فيما يتعلق بالهروب والبعد عن العائلة ، فيمكن وضع الأهل في المركز الخاطيء لأنهم لا يهيئون المناخ الملائم المفرح في المنزل ، وتقع بعض المسؤوليات على المراهق أيضاً . حيث إن الشاب الذي يرى التعليمات على أساس إنها مخالفة لحرية ويستمر « باختبار الحدود » يحتمل أن يتفاهم إذا لم يواجه كثيراً من الضغط الذي يحاول أن يهرب منه .

الحياة العائلية لمستعملي وغير مستعملي المخدرات

من ضمن إحصاء كبير لمستعملي المخدرات الصغار السن وعائلاتهم قارن (Richard Blum et al, 1972) عائلات متوسطة من البيض الذين كان أولادهم من المراهقين والبالغين متورطين في تعاطي المخدرات بعائلات أخرى لم ينحرف أولادها إلى هذا الطريق . يعتبر أول نوع من العائلات « الأكثر تعرضاً للخطر » والنوع الثاني سُمي « بالأقل تعرضاً للخطر » فالعائلات من النوع الأول كانوا أقل ذهاباً إلى الكنيسة وأقل اهتماماً بتربية الطفل وأقل عناية بالمراقبة الذاتية أيضاً . وكانت العائلات من النوع الأول أيضاً أقل تماسكاً حيث يقضى أفراد الأسرة أقل وقت ممكن مع بعضهم البعض أو واحد مع الآخر ، ويفعلون أقل الأمور المشتركة ، وكانوا أكثر تساهلاً وتوقفوا عن وضع معايير سلوكية يطبقها كل أفراد الأسرة .

وبالمقارنة مع المجموعة « الأقل تعرضاً للخطر » فإن العائلات « الأكثر تعرضاً للخطر » لم تقدر على مواجهة المشاكل ولكنهم مالوا إلى الالتفاف حولها كما تبين أن زيادة شرب الخمر تجعل التوقف عن السير من قبل شرطة المرور أكثر بسبب المخالفات الأكثر وعدم التماشي مع الشرطة والقوانين ، وأطول وقت ممتع يمضونه خارج المنزل .

واستخلص الباحثون أن استعمال الشباب الصغار للمخدرات من العائلات « الأكثر تعرضاً للخطر » هو فى جزء كبير منه ناتج عن الاعتقادات والممارسات التى أدت بالأبناء لأن يجيبوا بسؤالهم عن تربية الطفل كهدف وعن الاعتقادات الشخصية للأهل فكتبوا :

« لكى يُصبحوا كما يريداهم الأهل فإن بعض الأطفال قدموا مفاجأة غير متوقعة ومشاكل لا يقدر عليها الأهل لا بعد ترو ولا مباشرة ، والعائلات من نوعية « الأكثر تعرضاً للخطر » أكثر قناعة ولديها مشاكل أقل من العائلات « الأقل تعرضاً للخطر » . فالعائلات « الأقل تعرضاً للخطر » يؤمنون بأنهم قد أنجزوا هدفهم من تربية أطفالهم عكس أطفال « الأكثر تعرضاً للخطر » فأحياناً « يعطون صوتاً أقوى من أجل المعايير العائلية أكثر مما يفعل الأهل أنفسهم » .

ويرى الباحثون أن الأهل فى كلا المجموعتين يقبلون بالقيم المحافظة للثقافة الأمريكية ويعجبون بها . ولكنهم أى « العائلات الأكثر تعرضاً للخطر » يؤكدون على التربية العاطفية للطفل وعلى الفردية والحرية لاكتشاف التغيير . بينما « العائلات الأقل تعرضاً للخطر » يعطون الأفضلية للتربية وارتباط العائلة مع بعضهم البعض وحب الله والوطن والاحترام للسلطات والدعم للحالة القضائية .

لقد أجرى الباحثون دراسات عن بعض العلاقات المشابهة بين الأكثر والأقل تعرضاً للخطر لدى الطبقة العاملة من عائلات البيض . وتميل الأسر الأقل تعرضاً للخطر إلى دعم القوانين القاسية وهى أقل ميلاً لاستعمال الكحول وغالباً ما يصنفوا كدافنين ومرتاحين وسعداء أكثر من العائلات الأكثر تعرضاً للخطر .

وهناك بحث آخر قام فيه الباحثون بإجراء مقابلات مع أمريكيين مكسيكى الأصل ، وأشارت النتائج إلى اختلافات مشابهة للنتائج السابقة بين العائلات الأكثر والأقل تعرضاً للخطر ولكنها كانت أشد بين العائلات الأكثر والأقل تعرضاً للخطر ذات الأصل الأمريكى الإنجليزى .

العائلة فى مواجهة مجموعة الأقران :

يعطى المراهقون فى كل العائلات نفس الانطباع بطريقة أو بأخرى بأن حب الوالدين مهمًا بالنسبة إليهم . وأظهر بعضهم ذلك بطريقة غير مباشرة من خلال سوء التصرف عندما أحسوا بأن والديهم قد تخلوا عنهم أو أهملوهم . وقد أوضحوا ذلك بأن والديهم كانوا مسيطرين على حياتهم وليست مجموعة الأقران وليس الأبطال المشهورين فى عالم الرياضة والتسلية . وما تعلموه من آبائهم وأمهاتهم كان أكثر أهمية وفاعلية مما تعلموه من أساتذة المدرسة والزملاء والإداريين وغيرهم .

ويشير (Blum et al, 1972) إلى أن العائلات التى تشتمل على الشباب الصغار الذين يتعاطون المخدرات غير مهتمين بالمساعدة ، وأنهم شعروا بأنه من الخطأ التدخل مع الأصغر سنًا حتى ولو كان يستعمل مخدرات بشكل كبير أو متورط فى بيعها . ويرى الباحثون أن الأهل يشجعون المخرف أبنائهم دون وعى حيث يعيش الأبناء حياة التمرد وقيم العداء غير المعلنة للمجتمع .



لا يوجد اليوم لدى المراهقين أسباب للشعور بالوحدة لأن مجموعة الأقران ليست بعيدة عن الهاتف .

ولا يستطيع بعض الآباء والأمهات أن يهيئوا أنفسهم لمناقشة المشاكل السلوكية ويتجنبوا الخلافات والمشادات الكلامية وعدم السرور مع أبنائهم بل ، وفضلوا فى المقابل التظاهر بعدم وجود مشاكل ، وتعنى هذه الأنواع من الميول السلوكية عدم رغبة الوالدين فى تحمل المسؤولية .

وتزيد هذه السياسة درجة الانفصال بين البالغ والمراهق وتعمق مشاعر العزلة . إن المراهق يحتاج إلى القبول والتفرد والاهتمام ومجموعة الأقران تقف جاهزة لتلبية هذه الاحتياجات .

مجموعة الأقران

الصراع بين الانتماء والإنجاز :

حاجة المراهق للانتماء هى التى تقوده إلى الانضمام إلى الأقران ، وتتناقض الحاجة إلى الإنجاز - التى ناقشناها فى الفصل (١٣) - مع الانتماء ولها تأثيرات معاكسة على السلوك ، والإنجاز يجعلنا نندمج فى النشاطات التى تزودنا بخبرة مكتسبة من أجل كفاءتنا الخاصة لما يمكننا وما لا يُمكننا عمله . وكل ما يمكننا تعلمه من أجل الأداء الأفضل وما هى أنواع الأخطاء التى نعملها ؟ وما هى أقوى وأضعف النقاط فىنا ؟ وهكذا ..

فالشخص الذى لديه إنجاز عال يستمتع بالنشاطات التى تُمكنه من تقييم وتحسين مهاراته ، وتمنحه المنافسة مع الآخرين فرصاً يتنافس فيها مع نفسه كطريق لاختبار التحسن فى الأداء ، والشخص الذى لديه إنجاز عال يكون ميالاً إلى إنجاز العمل ويحب إتمام الأمور التى يبدأها وما أن يتم كل مهمة ليبدأ بأخرى من جديد ويبحث عن مهمات ليست سهلة .

والانتماء ليس ضرورى لإتمام أى من هذه النشاطات التى قد تسلط الضوء على القيم المكتسبة من الآخرين والتى تتماشى مع آمالهم والتى يحبون المشاركة فيها ، وحينما يكون أحد أعضاء المجموعة طموحاً فإنه « يريد إنجاز احتياجاته بنفسه » ، وفى نفس الوقت يشعر بالصراع حينما تتنافس احتياجاته الخاصة مع متطلبات المجموعة فيما يختص بالوقت

والاهتمام . وحينما يتمتع أحد الأعضاء بالقدرة على التحسن فإنه قد يجابه غير زملائه الذين يشعرون بأنه يريد أن يتفوق عليهم .

الشباب الذين يحصلون على درجات عالية على مقاييس الإنجاز لديهم أمل فى المستقبل ، ويشعرون أنه يمكن تحقيق النجاح الذى يسعون إليه فى عالم الكبار وأن المراهقة هى مرحلة مؤقتة فقط . ولذلك فإن أعمالهم وأهدافهم تكون هامة فى عالم الواقع . ويمكنهم تقييم ثقافة المراهقين بأنها غير حقيقية ومضللة ، ويحتمل أن يتخذوا الناجحين الكبار قدوة لهم ، وذلك يتم تقييمهم بواسطة زملائهم بأنهم يبيعون مراهقتهم لعالم الكبار .

من الشائع أن نعتبر الشباب قليلي الانتماء وأن كثيرى الإنجاز متوافقون ، وأن هؤلاء الذين يعتبرون أنفسهم مميزون على زملائهم غير متوافقين ، وقد يرجع عدم التوافق هذا إلى أن نظرة هؤلاء الشباب إلى عالم الكبار نظرة مختلفة ، أما غير المتوافقين الحقيقيين فهم الأشخاص المنطوون والمبعدون عن النشاط الاجتماعى بكل أشكاله ، ولا ينضم معظم الشباب بالكامل تحت لواء الإنجاز أو الانتماء ، ومعظمهم يحاول أن يجمع بين الاثنين بكامل طاقته ومعظمهم يعانى من صراع ، ويبدأ الصراع من المدرسة الابتدائية ليصل إلى ذروته فى المرحلة الثانوية ، حينما يصبح المراهقون أكثر وعياً وتكون رجولتهم فى دور التكوين بقراراتهم التى تختلف من يوم إلى يوم ، وهؤلاء الطلاب الذين يجدون أنفسهم فى الطريق إلى الجامعة يتخذون قرارات أكثر توجهاً للإنجاز منها للانتماء .

وقد أجرى (Thomas A. Ringness, 1967) مسحاً على سلوك أولاد من الصف الثامن كانت نسبة ذكائهم تساوى ١٢٠ أو أكثر . والى اعتبرها الباحث نسب عالية ووجد أنهم يختلفون عن زملائهم بنفس المرحلة الدراسية فيما يتعلق بالإنجاز حيث الأقل إنجازاً يظهر جلياً والأعلى إنجازاً يميلون إلى قبول الأهداف التى أعلنها لهم الأساتذة فهم يعبرون مع ذلك عن بعض التردد .

اعتناق الشهرة :

هناك اختلافات فى وجهة النظر تجاه القيم فى ثقافة الأقران وتتضح هذه الاختلافات فى سلسلة دراسات (James coleman 1961,1965) بواسطة إحصائه لتلاميذ المدرسة الثانوية ومواقفهم وتعليماتهم المتطابقة مع ما هو متعارف عليه شعبياً ، ووجد أن الأخلاق المسيطرة على المدارس الثانوية هى فى قضاء وقت سعيد واستبعاد ما دون ذلك .

وما قاله التلاميذ لكولمان هو أن كرة القدم والشهرة والمنظر الأنيق وقضاء وقت ممتع أفضل من التحصيل العلمى ، أى أن العينة التى استعان بها قد رفضت أى شىء له علاقة بالنجاح فى عالم البالغين مفضلين النجاح الاجتماعى والانتماء الاجتماعى على التحصيل والإنجاز .

وقال كولمان أن رفض قيم الراشدين قد جاء نتيجة لأن عالم المدرسة إجبارى وأن مجتمع المدرسة لا علاقة له بعالم المراهقين خارج المدرسة . وضمن هذين المجتمعين داخل وخارج المدرسة نجد أن مراهقى الطبقة الوسطى يريدون حياة تكون فيها الطاعة فى المجتمع الخارجى والمواءمة ممكنة لأن حاجاتهم الاقتصادية خارج المدرسة قليلة .

ووجد كولمان أن المراهقين الذين يرفضون أهداف البالغين لن يكونوا بعيدين عن الالتزام . وعلى أى حال فالمعلومات الأحدث تثبت تناقض ذلك ، فقد أجرى (Donald E. Carter et al 1975) دراسة على تلاميذ مدرسة (لا عنصرية) ووجد أن متوسط العلامات هو الأهم بل الأكثر أهمية بالنسبة لهم وافترض أنه عندما يضع الأستاذ الدرجات يستجيبون نفس الاستجابة بالنسبة لأى طالب آخر فى أى مدرسة أخرى لديه نفس الموصفات مثل الذكاء وطلاقة اللسان والمسئولية والتعاون والتقدير الذاتى والأنا القوى ، وربما يكون العصر قد تغير منذ أن أجرى كولمان دراسته ولكن يبدو أن المراهقين الذين أخذوا كعينة لم يكونوا معزولين عن قيم البالغين كما يخشى معظم الباحثين .

تضعف العلاقة بين إنجاز المهمات فى الأعمار المتتالية بعض الشيء خلال ٦ سنوات - فترة الدراسة - مما يُشير إلى أن النجاح أو الفشل المبذئ يصبح أقل أهمية مع مضي الزمان ، وهذا بسبب الاختلاف فى معدل نضج المراهق ، أو بسبب التأثير العام لمجموعة الأقران على سلوك الفرد .

وعلى أى حال فإن ما اكتشفه هافجست ومساعدوه أصبح ثابتاً نسبياً مما يؤكد تأثير بعض الثبات فى التكيف حيث يؤدى النجاح المبكر إلى نجاح أبعد ، والفشل المبكر إلى فشل أبعد .

مفهوم الذات وانتشار الهوية :

لقد قام الدارسون بإعادة بناء مفهوم هافجست عن النمو ، وبذلك اهتموا بنواحي الحياة التى على علاقة بالأهداف المنظمة وهى الأهداف التسعة التى ذكرها هافجست ، ولتقديم الخدمات المدرسية مثل الإرشاد . ولهذا السبب لم تشتمل الأهداف التسعة على جانب عميق الأهمية مثل مفهوم الذات .

ولقد قال أريكسون Erik Erikson (1963) أنه حينما تحدث الثورة البدنية التى نسميها المراهقة يهتم الشاب الصغير أكثر بكيف ينظر الآخرون إليه بغض النظر عن رؤيته لنفسه ويشير إريك أريكسون أيضاً إلى ميل المراهقين لتحويل الوالدين والمدرسين إلى أدوار مضادة ، فغالباً ما يقوم المراهق بتجميع هويات مختلفة لتحديد ذاته ، فهو يقوم مثلاً بالتوحد مع أو تقليد عدد من الشخصيات الهامة فى حياته - مثل الوالدين غالباً - أو أحد الأصدقاء المقربين أو أحد المدرسين .

وحيث أن كل صغير يحرص على مجموعة من تلك الهويات - والتى بعضها تكون متناقضة - فإنه يجازف بتجربة ما يسميه أريكسون « بعثرة الهوية » أو أزمتها وهذه الأدوار التى تمثل الفرز والالتحام للأدوار والهويات تمكنه من أن يصنع لنفسه مفاهيم شخصية وأنماط سلوكية تتناسب مع شعوره المتنامي عن هويته .

والعملية ليست سهلة ، فقد أشار Kenneth Kenniston (1965) إلى أن مشاكل الهوية تنتج عن محاولة المراهق لعبور الهوية بين الطفولة والبلوغ بينما يكون غارقاً فى مناخ اجتماعي منفصل حتماً عن الاثنين وبينما يكون أيضاً فى مرحلة عدم ثبات داخلي .

والمشاكل المتعلقة بمفهوم أزمة الهوية أو بعثرتها قد تؤدي إلى كارثة ، يصفها ماديسون (1969) Peter Madison بأنها تنتج حينما يشعر الصغير بأنه غير قادر على القيام بأدوار اجتماعية في حاضره أو مستقبله . وتحدث كثير من هذه الكوارث فيما يتعلق باختيار المستقبل مثلما يحدث حينما يشعر بأنه ببساطة لا يفهم الرياضيات الصعبة ويفقد الأمل في النجاح فى مناهج الدراسة الطبيعية ، ونتيجة لذلك فإنه يستسلم أمام الآمال فى أن يكون عالمًا للطبيعة .

ويوضح ماديسون نوعاً آخر من الصدمة التى يعانيتها بعض الطلاب الذين يجدون أن محصلة معلوماتهم محدودة بالمقارنة بزملاء الدراسة الآخرين .

ويرى ماديسون أن الطالب يقابل مشكلات أخرى حيث يكون - مثلاً - متأكدًا من الأدوار التى يمكن أن ينجزها فى الكلية ، فحينما يبدأ الطالب فى دخول مرحلة الكبار فإن عليه أن ينخرط فى نظام اجتماعى منفصل تمامًا عن الوضع السابق ، ذلك النظام الذى لا يمكنه من إقامة قاعدة لتحقيق الذات ، ولا يتيح له إلا القليل من الأدوار المساندة . والعجيب فى كل هذا الأمر أن الكثيرون يحاولون ويحققون النجاح .

المشاكل التى تواجهها الفتيات والنساء الصغيرات :

يبدو نظريًا أن للمرأة الصغيرة حرية مثل الرجل فى اختيار هدف وظيفي وفى أن تحضر نفسها له ، ولكن الحقائق الاجتماعية والنفسية للحياة تضع مشاكل ليس من السهل حلها حتى فى هذا العصر المستنير ، فبالنسبة للذكور من الصعب التقرير إذا ما كان المسئول يتعصب ضد النساء أو أن النساء تبقى نفسها خارج الوظيفة لأن النساء يقبلن فروض المجتمع بالاعتناء بالعائلة . بينما يشارك أزواجهن فى المجتمع .

ويبدو أن الفتيات يظهرن القليل من ذكائهن وقدراتهن عن الصبيان ، وقد أشارت دراسة طولية أجريت فى معهد فلس للأبحاث إلى أن نسبة ذكاء الأطفال بعمر ١٢ سنة ، تغيرت عبر السنين .

وقد لاحظ الباحثون أن الفتيات اللاتى لديهن مستوى ذكاء منخفض يعلن إلى تسجيل درجات أعلى على السمات الأنثوية وفى تقرير آخر يغطى الأعمار من سن ٣ إلى ١٥ سنة

أشار الباحثون إلى أن كل الأفراد ذوى نسبة الذكاء المنخفضة عند نهاية الفترة كانوا فتيات .

وهم يشرحون هذا التأثير بسبب الاهتمام الشديد وهم يعنون أن الفتيات كن أكثر اهتمامًا بالأنوثة والانجذاب الشخصى من الكفاءة التحصيلية والعلم ، والمواصفات الشخصية الخلاقة فى الأطفال تظهر زيادة فى نسبة الذكاء مثل المنافسة والابتعاد عن الأهل والاهتمام بحل المشاكل . وهي مميزات بدت أكثر ذكورة (Sontog, Baker, Nelson, 1958) .

إن السمات التى تتميز بتجنب الكفاءة لتحقيق النجاح هو ما سمته (Matina Horner, 1972) الخوف من النجاح . وأشارت ماتينا هورنر إلى أن احتمال النجاح وخصوصًا فى المنافسات مع الذكور يهدد تقدير المرأة لذاتها ومشاعرها الأنثوية ويؤدى هذا إلى القلق لكى لا يرفضها الآخرون .

وقد ظهر ميل عند الفتيات خلال تواجدهن فى الجامعات لأن يعبرن عن خوف شديد من النجاح ، وتتفق هذه النتيجة مع أبحاث سابقة بينت أن أقرب النساء إلى القيام بدور الراشديات كن أكثرهن جنوحًا إلى التركيز على حاجاتهن الاجتماعية ونكران الحاجات الإنجازية .

وبالإضافة إلى ما تقدم فقد أعطى الباحثون اختبارات لقياس الصعود (التنافس والسيطرة والطموح) والذكورة (الفردية والخشونة والتنافس والتناقض الذاتى) مما أوضح عدم وجود علاقة بين الذكورة والميل إلى الخوف من النجاح .

ولكن التلميذات ذات الصعود المنخفض (مما يعكس اتجاهات سلبية - اعتمادية والتعاون لديهن أكثر من التنافس) يعلن إلى كتابة قصص عن اكتمال الخوف من النجاح .

وقد وجد (Midgley, Abrahams, 1974) وقائع تفترض أن السمات الشخصية تساهم فى الخوف من النجاح . فبالإضافة إلى طريق تطبيق اختبار هورنر لمجموعة من الفتيات قبل سن التخرج الثانوى فهن يُسالن أثناء اختبار التحكم .

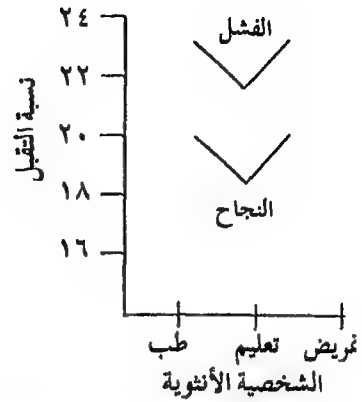
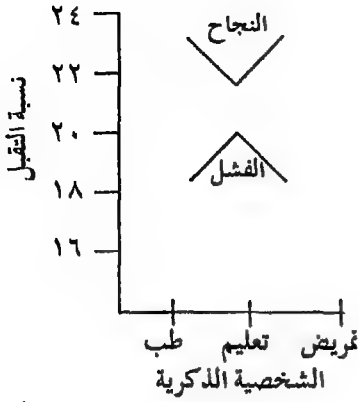


توصلت ماتينا هونرر وزملائها في الأبحاث إلى أن «الخوف من النجاح» لدى الفتيات والنساء جعلهن يصرفن النظر عن كثير من الاختصاصات مثل العلوم حيث لا بد من تواجدهن في منافسة مع الرجال . ويبدو أنه نتيجة الثقة بالنفس التي تميز كثيرًا من نساء اليوم سوف تنجح كثير من النساء في مجالات كانت تعتبر حكرًا على الذكور وهذا سيقرب الاتجاهات التقليدية.

إن ميل المرأة للتعبير سلبياً عن مشاعرها عن النجاح يبدو أكثر انتشاراً ، وقام (Feather, Simon, 1975) باستعمال تجربة هونرر على فتيات من المدرسة الثانوية للبنات في أستراليا ، لقد طلب من الفتيات أن يتفاعلا مع المميزات الأنثوية أو الذكورية للذين اختبروا نجاحاً أو فشلاً في كلية التمريض أو المدرسة الطبية أو كلية المعلمين .

وكما في الشكل (١٦-٢) تقبلت الأناث بنجاح الذكور في الدراسة الطبية ، ولكن لم يقبلن بنجاح الأناث في اختبار المدرسة التمريضية وكلية المعلمين ، وبعض الشيء مع الذكور الذين فشلوا في أى من الحالات الثلاث .

لقد توافقت الفتيات مع غالبية النساء اللاتي فشلن والذكور الذين نجحوا ولكن لم يتوافقن مع أغلب النساء اللاتي نجحن وتبعهن ذكوراً قد فشلوا فقد بدا الأمر وكأن الخوف من النجاح عند النساء يجوز أن يكن متحداً مع الانجذاب للفشل .



الشكل (١٦-٢) تحديد المراهقات لتقبلهن الروايات عن شخصيات أنثوية أو ذكورية نجحت أو فشلت في المدرسة الطبية أو في معهد المعلمين أو مدرسة التمريض (Feather simon, 1975) .

الاختيار المهني

كما تشير المناقشة السابقة فإنه من الصعب تعميم المشاكل الشائعة التي يواجهها الصبيان والبنات عندما يواجهون الحاجة إلى اختيار مهني والابتداء بالتحضير له وكذلك فإن الاختلاف في الحالة الاجتماعية والاقتصادية تزيد المشاكل تعقيداً .

كما تبين أن نصف خريجي الثانوية للولايات المتحدة تقريباً يذهبون إلى الجامعة أو إلى بعض أشكال التدريب التخصصي ، وينتمون للمستوى العائلي المتوسط ، والنصف الآخر لا يفعل ذلك وكثير منهم عندما يبدأ الجامعة يغير رأيه وبعد بضعة أسابيع أو شهور يبحثون عن وظيفة دون سابق تدريب .

المهنة والهوية :

من الممكن أن تحدد الحالة الوظيفية في ثقافتنا من نكون ، أكثر من أى عوامل أخرى عدا السن والجنس . والحالة التعليمية مهمة أيضاً ولكنها أكثر قرباً ومرتبطة مع الحالة المهنية بحيث يصعب دراستها منفصلة .

والحياة اليومية ما هي إلا أمثلة من الحالات المهنية . فمثلاً عندما تسأل عمّا إذا كان فلان ناجحاً ، فإننا نفترض سريعاً نجاح الحالة المهنية . إذ أن الوظيفة تجعل النجاح ممكناً ولا تجعل الشخص يحمل فشلاً ، حتى ولو أدت الظروف لعدم إيجاد وظيفة لسبب خارج عن الإرادة نشعر بالعجز وعدم التوافق ، ومن أجل ذلك فقد نهمل أنفسنا وكل الآخرين . والحقيقة أن الصغار اليوم يواجهون صعوبة في الحصول على وظيفة بوقت جزئى أو بوقت كامل مما يضاعف من شعورهم بالعزلة عن العالم الحقيقى .

هناك مثال آخر عن الجزء المهم من الحالة الوظيفية حيث يلعب الاعتبار الوظيفى فى هويتنا دوراً كبيراً . فعندما يلتقى شابان ويبدأن بالتعارف فإن أحد أول الأسئلة الواردة بينهما هو : ماهى وظيفتك وهو موضوع لا يعنى بالضرورة تصنيف الناس الذين نعرفهم إذا أردنا معرفتهم أفضل ، ولكن لأن معرفة وظيفة شخص ما قد يتيح لنا معرفة خلفيته الثقافية وخبراته اليومية .

ومن أجل معرفة شخص آخر علينا بالضرورة أن نجد موضوعاً مشتركاً للحديث ، وبعد أن يأخذ الحديث عن الطقس والسياسة كل الطاقة يصبح من المفيد معرفة خلفية الآخر من أجل اكتشاف مواضيع ذات قاسم مشترك .

وعندما نعرف وظيفة الشخص من المحتمل أن نعرف أكثر عن قيمه وأذواقه واهتماماته وشخصيته . ومع أن أكثر ما نعرف أو نعتقد بأننا نعرف عن السمات الشخصية التى تتماشى مع بعض المهن . إلا أن هناك صدق عال للفكرة القائلة بأن علماء النفس يمكنهم دائماً إنشاء مقاييس للسمات مرتبطة بالوظيفة والميول السلوكية ، وقد بينت الأبحاث أن اتجاهات واهتمامات رجال الأعمال تتفاوت تفاوتاً كبيراً ، وإن كان المتحررون والفنانون متشابهون فى أمور كثيرة (Campell, 1974) .

تعتبر الأموال التى يجنيها الإنسان مقابل الوظيفة مهمة من أجل البقاء ، ورغم أنها طريقة اقتصادية إلا أن لها مدلول نفسى وهناك علاقة مبدئية ولكنها متطابقة إلى حد ما بين الوضع المهنى والدخل المالى ، وهكذا فإنه من سوء الحظ أن يرتبط تقدير الذات والدخل المالى مع بعضهم البعض .

ولذلك يرفض الكثير من الشباب الوظائف الرخيصة رغم استقرارها ويلحقون بوظائف مرتفعة الأجر رغم عدم استقرارها وثباتها مثل مهنة الطب والمحاماة ، وحتى إذا كان الأمل ضعيفاً فى التأهل للطب أو المحاماة فإن هؤلاء الشباب يفتخرون بأن مثل هذه الوظائف هي أهدافهم العظيمة .

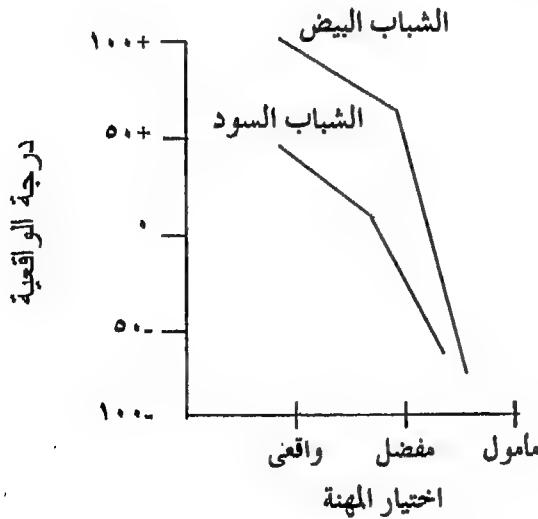
الطموح الوظيفي والواقع :

قام (Mark j. Thomas, 1976) بإجراء دراسة حول الخطط الوظيفية والآمال للسود والبيض من المراهقين من مدرسة ثانوية في مدينة نيويورك . وكان الوضع الاجتماعي والاقتصادي للتلاميذ منخفضاً حيث يلتحقون جميعاً بمدرسة تقدم وجبة غداء مدعومة من الحكومة الفدرالية . وقد سُئل التلاميذ ثلاثة أسئلة تتعلق بالوظيفة ، ما هو نوع الوظيفة التي يظنون بأنهم يقدرّون على أدائها عندما ينهون المدرسة وينهون تدريبهم الذي يحتاجون إليه ؟ . وسؤال يتعلق بالأمل - ماهي الوظيفة التي سيحبونها إذا استطاعوا اختيار الوظيفة التي يريدون ؟ . وسؤال تفضيلي ، ما هو نوع الوظيفة التي سيختارونها إذا كان حقيقة بإمكانهم الحصول على التعليم والتدريب المطلوب ؟ .

وقد قُيِّمت الواقعية التي اختبرت من قبل الصبيان طبقاً للعلاقة بين ذكائهم ومستوى الذكاء المطلوب للمهن التي اختاروها .

يبين الشكل (١٦-٣) أن الصبيان كانوا فعلاً واقعيين تماماً تجاه أنواع الوظائف المختارة وأيضاً حول الوظائف التي يتمنونها إذا ما توفر لهم نوع التدريب ، والوظيفة التي يأملون الحصول عليها كما توقعنا غير واقعية بعض الشيء ، ورغم أن الرسم البياني يشير إلى أن الشباب السود أقل واقعية من البيض فإن الفروق لم تكن دالة إحصائياً .

وتشير هذه الدراسة إلى أن للشباب من الطبقة المنخفضة اجتماعياً واقتصادياً توقعات منخفضة بالنسبة للوظيفة والتدريب . وذلك بالرغم من حقيقة كونهم غالباً ما يحملون بطريقة غير واقعية .



الشكل (١٦-٣) درجة المعقولة في اختيار الوظيفة للسود والبيض من الطلاب الذكور عند سؤالهم عن تحديد المعقولة أو الأفضل أو الرغبة في اختيار وظيفة ما (Thomas, 1976) .



العمل بوقت إضافي .. يمكن المراهقين من عبور الجسر بين المراهقة ومرحلة الرشد
وكذلك إيجاد فرص لتعلم أدوار من أجل الثقة بالنفس .

التوافق الجنسى

مهمة البالغ في شق طريق إلى العالم العملي هي المشكلة الرئيسية لديه ، ولكن إذا قسنا كم الوقت والمساحة المستغلة في وسائل الإعلام يربح الجنس الجائزة الكبرى .

إن مشاكل الاختيار المهني والتحضير له فهي موجودة دائماً ، وينشغل المراهق بها يومياً ، وهي متواجدة دائماً وأبداً فيؤخذ بها كشيء حتمى . أما مشاكل الجنس فهي من طبيعة مختلفة تماماً . فمن الصعب التعامل معها بالعقل والمنطق لأنها أكثر مأساوية وأكثر قوة فهي تتقاطع مع كل مراحل السلوك بين الأشخاص وتقدير الذات وغالباً ما تبرز في أوقات غير متوقعة .

والطرق التي تحدد الهوية الجنسية للمراهق متنوعة للغاية . وبالمعايير النفسية فقد يكون للإلحاح الجنسى ملامح عامة ، ولكن التأثيرات النفسية التي تؤثر على سلوك الفرد فمعقدة للغاية ومتنوعة وغالباً لا يمكن التنبؤ بها ، وهذه النقطة كانت غائبة عن (Alfred Kinsey et al, 1948,1953) والذين أجروا مسحاً عن السلوك الجنسى ، وكذلك مسحاً آخر بعد سنوات أخرى بواسطة (Johnson, Masters, 1966-1970) .

١- دراسات عن السلوك الجنسى :

اهتم فريق (كينزى) بشكل رئيسى بكشف تكرار أشكال السلوك الجنسى المختلفة وربطه بالمتغيرات الديموجرافية المختلفة مثل العمر والجنس ومستوى التعليم ، وقد سأل الباحثون الآلاف من الرجال والنساء ، وقدموا تقاريرهم التي تبين أن الدافع الجنسى للذكر يظهر أقوى ما يكون خلال سنوات المراهقة الأخيرة ، ويقل تدريجياً بعد سنوات العشرين ، بينما الدافع الجنسى الأنثوى يكون قوياً خلال مرحلة المراهقة ويصل إلى القمة في العشرينات من العمر ويبقى على مستوى مرتفع حتى أواسط العمر .

أكدت النتائج أيضاً الانطباع الشعبى بأن الإناث فى المعدل هن أقل استعداداً للإثارة الجنسية من الذكور وأنهن لا يبدین رغبة فى الحاجة إلى العملية الجنسية كما يفعل الرجال عادة .

وبعض هذه الاستنتاجات فرضت نفسها من قبل كما رأى (Johnson and Masters 1966,1970) الذين أجروا أبحاثًا مكثفة بما فيها من ملاحظات إكلينيكية للارتباط الجنسي بالإضافة إلى بعض أشكال النشاط الجنسي . وقد أشارا إلى أن هناك تشابه أكبر من الاختلاف في السلوك الجنسي للرجال والنساء .

وعند تقرير صدق هذين التقريرين المنافسين تبين أنه أمر صعب . لقد استطلع فريق كينزى عينات كبيرة للمجموعات الاجتماعية ، بينما سَلَّطَ Johnson and Masters الضوء على العينة التي كانت إما من متعلمي الدرجات العليا وينتمون إلى الطبقة الوسطى (أعضاء في الجامعة أو المستشفيات مثلاً) أو من فتيات الليل .

ومع أن عينات كينزى كانت من الطبقة الوسطى فإنها قد تكون أكثر تمثيلاً لطبقات الشعب . يجب أن نضع في اعتبارنا مع ذلك أن الباحثين في كلا المجموعتين تناولوا السلوك الجنسي بشكل مبدئي من نواحي فسيولوجية ، واهتموا بالإنجاز بشكل أساسي ، وفيما يختص بالناحية النفسية فإن محتويات المجموعتين من التقارير أقل أهمية من رد الفعل الشعبي ، فعندما ظهر تقرير كينزى فقد أوجد كثيرًا من التناقضات بل ضجة عارمة وخصوصًا عند الذين لم يتنبهوا للأمر حيث أعلن عن نسبة كبيرة من ممارسة العادة السرية والعلاقات الجنسية ما قبل الزواج وبعد الزواج وعن اللواط وكل تلك الأنشطة كانت أكثر شيوعًا مما اعتقده البعض .

٢- الثورة الجنسية :

من الواضح أن تقرير كينزى كان أول المؤشرات على أن عصرًا من السماح الجنسي قد بدأ . وعندما ظهرت دراسة ماسررز وجنسن من عقد من الزمن أو يزيد أنتجت صرخة احتجاج متواضعة ، وعند ذلك الوقت فإن ما سُمي بالثورة الجنسية كان في طور الظهور ، وأن عامة الناس العلمانيين كانوا أكثر تمردًا وفي الحقيقة فإن الاختلافات والمنهجية الخاصة بالباحثين قد ولدت تناقضًا وانتقادًا أكثر مما فعلت مكتشفاتهم .

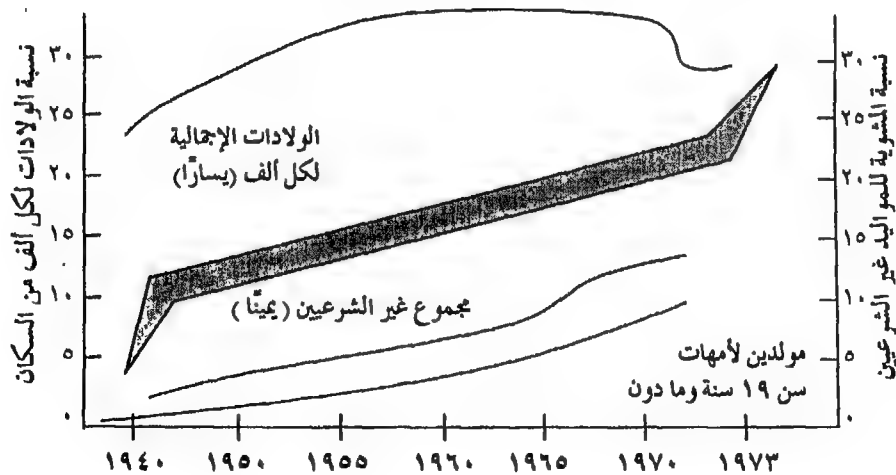
هناك تفسيران لأبعاد الثورة الجنسية

أولاً : أن المراهقين بدأوا يمارسون نشاطًا جنسيًا أكثر مما تعودوا عليه .

ثانيًا : أن مستوى النشاط الجنسي قد يكون بنفس القدر ، ولكن المعروف عنه أصبح أكثر ولهذا فإنه يبدو أقوى .

نادرًا ما تكون المعلومات الحقيقية للميول الاجتماعية سهلة الجمع وخصوصًا في المناطق الحساسة من السلوك مثل السلوك الجنسي . ومع ذلك فإن هناك مفتاحًا يتطلب حلاً لكثير من الشباب على أن يكون أكثر سماحًا .

إن أحد المؤشرات هو نسبة عدد الأطفال غير الشرعيين المتزايدة من المواليد الجدد من أمهات تحت سن ١٩ سنة . وكما يشير الشكل (١٦-٤) فإن نسبة الأطفال المولودين لأمهات من أعمار مختلفة قد تزايدت . إن نسبة الولادات غير الشرعية قد بقيت إلى حد ما ثابتة فقط (٥٪) دون الولادات جميعًا وذلك حتى عام ١٩٦٠ ، ومنذ ذلك التاريخ فإن النسبة المتوية قد ارتفعت بحدة حتى اليوم أى بنسبة طفل واحد لامرأة بدون زوج مقابل سبعة أطفال شرعيين .



الشكل (١٦-٤) نسبة الولادة في الألف في الولايات المتحدة من ١٩٤٠ إلى ١٩٧٣ بالإضافة إلى النسبة المتوية للأطفال غير الشرعيين لأمهات لكل الأعمار ولأمهات تبلغ التاسعة عشر وما دون ذلك .

إن نسبة الأمهات دون ١٩ سنة من غير زواج تتبع نفس المسار إلا فيما يختص بالزيادة لأن حدود هذا العمر قد كانت كبيرة إلى حد ما ، فاليوم هناك من بين كل الأطفال غير الشرعيين مواليد لأمهات فى مرحلة المراهقة . وعدد الأطفال المولودين لأمهات غير متزوجات ما دون سن ١٥ سنة والتي لا تظهر فى الرسم البياني قد تزايد كظاهرة . وفى سنة ١٩٤٠ كانت النسبة فرق ٢,٠٠٠ وفى سنة ١٩٦٠ كانت ٤,٦٠٠ وفى سنة ١٩٧٣ كانت تقريباً ١١,٠٠٠ .

فعندما نضع فى أذهاننا أن عدد المراهقين الذين يستعملون حبوب منع الحمل يتزايد وأن الإجهاض أصبح مباحاً فى كل الولايات فإن هذه الأرقام تفترض أن المراهقين الذين يقومون بالتجارب الجنسية أبكر وغالباً أكثر مما كانوا يفعلونه من قبل ١٠ سنوات . ويدعم هذا الاستنتاج حقيقة أن نسبة العدوى للأمراض التناسلية بين المراهقين قد تزايدت أيضاً بشكل واضح وثابت خلال نفس الفترة .

٣ - هل هناك ثورة مضادة ؟

هناك وقائع مناقضة على كل حال فقد أجرى (Miller,Simon) مسحاً لتجارب مراهقين من عمر ١٤ إلى ١٧ سنة . وتحليلات هذه المعلومات قد أنتجت اكتشافات غير متوقعة إذ تبين وجود نقص حقيقى فى العلاقة الجنسية قبل الزواج على مدار السنين بالنسبة للذكور .

كما تبين طبقاً لأبحاث (ميلر وسامبون) أن المراهقين الأكثر احتمالاً لأن يرتبطوا بعلاقة جنسية هم :

١ - إما أن يكون طموحهم التعليمى منخفضاً .

٢ - نادراً ما يقومون بالواجبات الدينية .

٣ - أو إنهم معزولون عن أولياء أمورهم .

٤ - كانوا متورطين فى نشاطات منحرفة .

هناك مسح عن الاتجاه نحو الممارسات الجنسية المختلفة يفترض أن كثيراً من صغار السن لا يتحملون مقاومة الانحرافات كما يعتقد البعض ، وقد استطلع (Edwards, 1974 Stinnett) آراء طلاب في سبع جامعات في أجزاء مختلفة من الولايات المتحدة في « نوع الحياة البديلة » ، ويمثل الجدول (١٦-٤) النسبة المئوية للطلاب المقدمين للرأى سلّبا وإيجاباً أو ما بين الاثنين للتقرير المرتبط بأنواع من أساليب الحياة .

وكما يبين الجدول لا يوجد نموذج من أساليب الحياة اتفق عليه الأغلبية من الطلاب . وأعلى مرحلتين من الزواج التجريبي والذي قيل من قبل ٤٥٪ منهم . ونوعية أسلوب الحياة تغري أعظم النوعيات لعدم التفضيل من لهم علاقة خارج الزواج وبدون معرفة الشريك والمجموعات المتزوجة والمجموعات خارج لاعلاقة الزوجية بعلم الشريك قد اعتبروا غير مفضلين .

وفي سؤال آخر أوضح ٦٥٪ من الطلاب بأن أى من الأنواع البديلة للحياة ليس مفضلاً لهم . بينما قال ٢٥٪ بأن كل الأنواع البديلة للحياة تعجبهم . وفي إجابة على سؤال هل تؤمن بأن الزواج الأحادي التقليدي بين المرأة والرجل يلبي حاجة العلاقة بين الاثنين ؟ . فأجاب (٧٠٪) بنعم و (٨٪) بلا و (٢٢٪) لم يقرروا شيئاً .

الجدول (١٦-٤) نسبة الطلاب من سبع جامعات يشرحون (المفضل)

(و غير المفضل) أو (غير متأكد) لنظام حياة بديل (Edwards, Stiertt, 1974) .

نمط أسلوب الحياة	(مفضل)	(غير مفضل)	(غير مؤكد)
زواج من مرحلتين أي زواج تجريبي؟	٤٥	٢٩	٢٦
علاقة بين اثنين دون زواج (في منزل واحد)؟	٣٧	٤٤	١٩
علاقة مع طرف ثالث بمعرفة الشريك؟	١٤	٦٦	٢١
علاقة مع طرف ثالث دون معرفة الشريك؟	٦	٨٢	١١
زواج جماعي؟	٦	٧٤	١٩
العيش ضمن مجموعة؟	٣٠	٤٠	٢٩
الزواج بين ذكركين؟	٣٣	٣٨	٢٩
المجموع	٢٤	٥٣	٢٢



أصبحت نسبة الحوامل من المراهقات أكثر شيوعًا عما كانت في يوم من الأيام . ربما يكون العامل المؤثر في هذا الأمر أن المراهقين أصبحوا أكثر نضجًا في المسائل الجنسية وأكثر خبرة مما كان عليه آباؤهم وأجدادهم .

يبدو أننا نواجه مجموعتين متناقضتين من المعلومات : إن وقائع زيادة النشاط ما قبل الزواج الخاص بالمراهقين والوقائع الخاصة بأن الشباب متحفظين تمامًا في وجهات نظرهم عن الجنس ، فكيف يمكننا فهم هذه التباينات ؟ ولأننا لا نملك مبررًا للشك بصدق أى من هذه الدراسات نستطيع أن نفترض أما :

١ - المواقف لا تزال متحفظة ولكن الحرية الجنسية هي المعيار المسيطر .

٢ - مطلوب معلومات تمثل مجموعات مختلفة من المراهقين .

هناك ما يؤكد التفسير الأول ودراسات العلاقة بين القيم وبين السلوك الحقيقي تشير بشكل عام إلى ترابط أكثر من عدم الترابط . وهناك دراسات تفترض أن الصغار الذين هم أكثر قوى متميزة مع مجموعة قيم الأقران أكثر من أولئك التابعين لعالم الذين هم أكثر احتمالاً في البالغين للتورط بعلاقات جنسية قبل الزواج .

واستطلاعات (Miller, Simon -1974) هي أحد الدراسات حول الموضوع ، ونجد أن التوحد مع مجموعة الأقران أقل بين من يأتون إلى الجامعة من أولئك الذين ليسوا في الجامعات ، وسوف يظهر أن تغيير قيم التحفظ فيما يخص السلوك الجنسي من المحتمل أن يكون متحدثاً مع درجة أقل من العلاقة الجنسية قبل الزواج . والاختلافات نسبية وليست نهائية ، بالطبع فإن طلاب الجامعة اليوم من المحتمل أن يكونوا أكثر فاعلية جنسياً مما كانوا منذ عشر أو عشرين سنة مضت . ولكن درجة من الاندماج ليست تقريباً أكثر مما هي بين غير الجامعيين من الشباب .

٤- اختلاف الجنسين في الاتجاهات الجنسية :

مع أن (Johnson and Masters) في أبحاثهما عن فسيولوجية الاستجابة الجنسية لم يجدوا اختلافات جنسية لأى شيء مميز ، فإن أغلب الناس يؤمنون بأن النساء أكثر تحفظاً . وأقل مغامرة وأكثر كبتاً عندما يتعلق الأمر بالتصرفات الجنسية . إن مجموعة من الدراسات تدعم هذا الانطباع فمثلاً (Eaward, Stinnett) في البحث الذى أشرنا إليه وجدا أن النساء كن بشكل مميز أكثر تحفظاً مع الإشارة إلى تبديل طرق العيش أكثر من الرجال .

إن دراسة (Donald L. Mosher, 1973) تدعم نفس الاستنتاج . فبين (موشير) فيلماً عن جامعيين غير متزوجين يصور وجهاً لوجه أوضاعاً جنسية مختلفة والتي أنتجها معهد للأبحاث الجنسية فى (هامبورج) بألمانيا ، وذلك لاستعماله فى عيادات التدريب الجنسي وهذه الأفلام لم تكن أفلاماً فاضحة (بورتوغراف) مما يسمى أفلام بمقاييس الراشدين ولكنها كانت صريحة تماماً .

وبالمقارنة مع التلاميذ الذكور كانت التلميذات أكثر ترجيحاً لقول أن الأفلام كانت مقرزة وعدوانية وإباحية وقد وجدن الأفلام أقل متعة وهى تصور السلوك أكثر فى تصنعه غير الطبيعى .

هناك أيضاً المعلومات الداعمة والناجمة عن دراسة (Izard, coaplan-1974) التي طلبت من طلاب جامعة (فنديربايلت) أن يقرأوا في غرفهم فقرة من أكثر الكتب بيعاً والتي تصف الإغراء الجنسي من شاب لعذراء . وذلك لتوضيح رد فعلهم على الاستبيان . فالتلاميذ الذكور يشيرون إلى استشارة جنسية واهتمام وسرور ، بينما التلميذات قد أعلن عن إشمئزاز أكثر . ولازال هناك معلومات أكثر مزودة من أبحاث كينزى الذى أعلن أن الرجال يميلون إلى أن يكون لديهم أحلاماً أكثر عن الدوافع الجنسية والذروة الجنسية (النشوة الجنسية) .

٥ - الجنس والهوية الشخصية :

إن جزءاً من السبب عن الاختلافات الجنسية فى الاستجابة مع المسائل الجنسية يكمن فى اختلاف المعانى التى يملكها السلوك الجنسي للذكور والإناث . أشار (Peter Madison, 1969) إلى أن القدرة على البدء والاستمرار فى العمل الجنسي متورط كلياً بعمق مع الهوية الذكورية فى ثقافتنا ، والفشل الجنسي مدمراً لتقدير الذات للشباب أكثر من الفتيات ، إن كثيراً من الصبيان والشباب ينغمسون فى الملاحقة العدائية للجنس مع الفتيات والتي هى إلى درجة كبيرة بحث عن هوية من خلال الكفاءة الجنسية . وهذا النوع من دوافع الكفاءة الجنسية التى تفقد الصبيان كي يعاملوا الفتيات كأشياء جنسية . والعكس يمكن حدوثه مع أنه أقل حدوثاً مع الفتيات اللاتى يستمتعن بالشكوك حول طبيعتهم الجنسية وتحت هذه الظروف يصبح الصبيان أشياء جنسية بالنسبة للفتيات .

وعندما يراقب كل شريك الآخر على أساس أنه موضوع جنسى أكثر منه كشخص لا يصبح الجنس فائدة متبادلة بل طريقة لتكوين الهوية حيث تستخدم الفتاة الجنس كوسيلة لتأكيد نفسها بأنها قادرة على جذب الشباب ، والشباب يستعمل الفتاة لئيشى هويته الذكورية .

٦ - تعلم الجنس الشعبى :

أشار ماديسون إلى أن التعليم الجنسى يجرى بطريقة محددة فى مجتمعنا . ومع أن كثيراً من أولياء الأمور يعتمدون محاولة تقديم بعض أنواع التعليم الجنسى لأطفالهم إلا أن أكثر التعليم يحدث بطريقة لا إرادية .

إن فائدة استعمال الأخبار اللماحة لمقاومة الانحراف الجنسى تكون أكثر أهمية من الإشارة إلى الخطورات المحددة ، ومن خلال الخصوصية لحفظ المشاعر الجنسية غير المعلنة والمتصلة بطرق الإثارة عن طريق الصدفة يمكن توجيه الشباب .

يصبح أصحاب صناعة الوسائل الترفيحية والدعائية أيضاً لا شعورياً كاساتذة للصغار ، والإعلانات تجعل الجنس يرتبط فى فكر الشباب مع التنوع فى الغرابة للمنتجات المصنعة مثلما هو مع العنف والهدم . ومع الوقت الذى يصل فيه الشباب الصغار إلى نهاية المراهقة ونجد هذه الغرابة والتعليم المصطنع بالكامل قد قادت كثيرين منهم لكى يعتقدوا بأنهم مختلفون جنسياً أو غير طبيعيين .

وكما يقول ماديسون فإنه بحلول نهاية المراهقة تكون دوافع الشباب الجنسية قد أصيبت بكل المعتقدات الخاطئة والفلكلورية ، حيث تدعو المخاوف من الحمل إلى لعبة اللواط ، ذلك لأن الجنس هو الدافع المبكر غير المعترف به .

الخبرات المبكرة كمؤشرات لتوافق البالغين

مع الاعتبارات المربكة وأحياناً المفجعة لتجربة المراهقين فى محاولتهم لتلمس طريقهم تجاه النضج الوظيفى والجنسى نتعجب كيف يصل الكثير منهم إلى التوافق فى مرحلة البلوغ . وهذا ما يطرح السؤال عما إذا كنا كعلماء نفس نهتم بما هو خطأ فى المراهق بدل أن نهتم بما هو جيد فيه .

ربما يكون هناك درس فى كل ذلك وهو درس قد فصلته (Jean Walter Macfarlane 1971) كما استخلصته من دراسة سابقة منشور منذ ٣٠ سنة بواسطة معهد النمو البشرى فى جامعة كاليفورنيا فى (بيركللى) .

وقد لاحظت (Macfarlane) أن علماء النفس فى الدراسة كانوا يميلون إلى أن يتفاءلوا عن مستقبل الصحة العقلية لكثير من الأطفال الذين لاحظوهم فى أثناء دراستهم لهم ، ولهذا فإنها كانت صدمة فى السنوات التالية عندما اكتشفوا أن نصف الأطفال أصبحوا أكثر ثباتًا وأكثر فاعلية كبالغين أكثر من أى وقت مضى . ولكن خمسهم عادوا أقل فاعلية كبالغين مما هو متوقع لهم والثلث فقط كانوا على الهدف (وهى نتيجة ضعيفة) .

وكان أفضل تنبؤ للصغار المتخلفين عقليًا أولئك الذين كانوا تحت مراقبة شخصيات حازمة وصارمة ، ولهذا فما استطاعوا الوصول ولا التغلب على التحديات فى بيئتهم ، وفى مجموعة أخرى كانت التوقعات أكثر دقة عنهم وهم الذين عاملهم أهلهم بطريقة غير متوافقة ومتساهلة بشكل متطرف يتغيرون بسرعة إلى خشونة مدمرة . وأكثر الذين تعرضوا للحزم والصرامة ، كانوا مدمنين على الكحول فى مرحلة البلوغ يقعون فى أسفل الطبقة .

أما بخصوص الخمسين بالمائة الذين تحولوا إلى شخصيات أفضل مما كان متوقع لهم ، أظهروا أثناء الطفولة والمراهقة أدلة قاطعة للإعاقة الشخصية للقدوة أو عدم التنظيم الذى يقود إلى شخصية غير متوازنة عند البلوغ .

وهناك آخرون أصعب من أن يصنف أحدهم مراهقًا ويبدو كأنه غريب الأطوار ، وله نسبة ذكاء ودرجات علمية تحت المتوسط ولكن أنهى الثانوية العالية ، وأصبح مهندسًا فلدًا . وكذلك هناك شخص آخر كان فى عزلة اجتماعية فى المراهقة كبر وأصبح مسئولاً تنفيذيًا للأعمال .

تقول مكفرلين أن النسبة المثوية المرتفعة عن التنبؤات الحاطنة تنتج عن ميل عالم النفس لأن يهتم بالنواحي السلبية والأعراض المرضية الواضحة لشخصيات الأطفال والمراهقين ، بصرف النظر عن العناصر المؤدية إلى النضج ، مما يقلل من قيمة القدرة عند المراهقين لأن لا يتعلموا من النموذج غير المؤثر للسلوك ، ثم يتعلموا سلوكًا آخر . ولأزال هناك سبب

آخر وهو أكثر دلالة بالنسبة للدراسات عن المراهق وتطوره مثل « من رحم المعاناة يولد دائماً كل جديد وقيم » .

لا يجب أن تؤخذ ملاحظات (مكفرلين) كرفض للبحث العلمي في ميدان نمو الأطفال والمراهقين . وهي ليس لديها مشكلة في المعلومات ، ولكن مع تفسيراتها تقريبية . والتوقعات المطروحة في مضمون المعلومات التي جمعت والنظريات عن نمو الطفل السائدة في تلك المرحلة .

وبمعلومات أكثر ونظريات أفضل سوف نكون أكثر قدرة على فهم الأطفال والمراهقين وأكثر دقة في التنبؤ . والمهمة الأساسية للعالم ليس التنبؤ بل جمع المعلومات والاستفادة من فهمها . والتنبؤات هي فقط اختبار يُمكننا من الكشف عن نوعية الملاحظات وتقييمها وصلاحياتها ، ولهذا فإننا نحتاج لنظريات أفضل .

ملخص الفصل السادس عشر

تتطلب المجتمعات المدنية الغربية من البالغين كثير من الاهتمام حيث يترك الشباب يعيشون في مجموعة ثقافية فرعية وغير مستقرة ولا يعملون إلا القليل من أجل حمايتهم من الأزمات والتجارب المؤلمة للنضوج والازدهار .

والعلاقة المعتمدة بين الأطفال وأولياء الأمور موضوعة تحت التجربة لأن الأطفال يتغيرون أسرع . وقد بات الوالدان غير متأكدين من مقدار الحب والتوجيه الذى يحتاج إليه الأطفال . والأطفال عادة يقاومون كلمة (الحب والتوجيه) وهذا التفاوت بين حاجة الأطفال وما يريد أن يقدمه البالغون يصبح حادًا خلال مرحلة المراهقة ، وتتفاقم عدد الموافقة على الموضوع نتيجة متطلبات البالغ فى أن يتماشى المراهق مع معايير السلوك المقبول ، وكذلك ليوضح المسئولية .

ينفى بعض المراهقين العاطفة المتقدمة لديهم وينفى الاعتماد الوظيفى على البالغ بالهروب إلى بعض أشكال الانحراف . ومعظم المراهقين يعملون من خلال المشكلة معتمدين على قدراتهم النامية من أجل التعبير عن والمشاركة فى الحب للتأكيد مع الآخرين ، وهؤلاء هم الأفراد المتوافقين مع المدرسة ومع الأقران الذين يملكون علاقات إيجابية مع أهلهم . وحتى فى أفضل الأوضاع العائلية ، فإن هناك انشقاقًا بعض الشيء والدراسات عن العائلات وحياة المراهقين الذين كانوا إما مستعملين أو غير مستعملين للمخدرات فى تطابقهم مع المثل .

والمراهقون من الطبقة الوسطى والمصنفين « الأكثر تعرضًا للخطر » فيما يختص باستعمال المخدرات يعود إلى عدم التأكد من طريقة تربية الطفل فيكون أقل التصاقًا بالعائلة وأكثر حرية وأكثر ميلًا للجنوح ويكون أقل اعتناءً واهتمامًا بالقانون والنظام . وكثيرًا ما يحدث التعرض للمشاكل المتعلقة بالمشروبات الكحولية . وكذلك وجدت اختلافات مشابهة فيما يتعلق بالصنفين بالمراهقين « الأكثر تعرضًا للخطر » و « الأقل تعرضًا للخطر »

وكانت العائلات من الأمريكيين من أصل مكسيكي في الغالب من «الأقل تعرضاً للخطر» هم أكثر صرامة وحزمًا وأكثر تقليدية من العائلات من «الأكثر تعرضاً للخطر» ولا يهم نوع العائلة .

ومع ذلك يقول المراهقون أنهم ينظرون إلى الوالدين كمصادر للحب وكأستاذة للقيم والمعايير السلوكية . ويبدو أن أولياء الأمور الذين كانوا أقل قدرة على التلاقى مع هذه التوقعات كانوا هؤلاء الذين تورط أبناؤهم في أسلوب مجموعة من الأقران مثل تعاطي المخدرات .

إن حاجة المراهق للانتماء تؤدي إلى ارتباطه بمجموعة الأقران وهي عكس الحاجة المطلوبة للإنجاز ، وهذا الإنجاز يؤدي إلى التورط في نشاطات تحسن من الكفاءة في حل المشاكل وفي مهمات الاكتمال والنشاطات المعزولة تورط في مجموعة أقران صعبة .

يتسق الإنجاز أيضًا مع قيم البالغ وتحاول مثل هذه القيم أن تفسر الاستياء من طرق مجموعة الأقران كأعضاء . ومع أن الفرد الذى يسجل نسبة عالية في الإنجاز ينظر إليه بشكل عام كنائب ، وكل المراهقين يوالون بطريقة أو بأخرى . والسؤال هو هل يتبع معايير البالغين أم معايير مجموعة الأقران .

ومعايير الأقران في المدرسة الثانوية تميل إلى فرض وساطة (أكاديمية) علمية ولحاج اجتماعي ، ودراسة (كوليمان) في الستينيات قد اكتشفت أن كرة القدم والشهرة والمظهر الأنيق وتمضية وقت ممتع كانت هذه كلها أهم بالنسبة لتلميذ المدرسة الثانوية من الحصول على درجات عالية .

والدراسات الأحدث بينت أن التلاميذ أكثر تجاوبًا مع الكفاءة العلمية ، وأشار أحد الاستطلاعات إلى أن تلاميذ المدرسة الثانوية عند التخرج يعملون إلى تقييم النشاطات الاجتماعية أعلى من الإنجاز العلمي . ولكن وبعد ٥ سنوات من ذلك قالوا بأن الإنجاز العلمي كان أهم . وكان هناك تفاوتًا أيضًا في القيم التي أعلنوها عند التخرج ، وكان سلوكهم لاحقًا أكثر ، فالذين جرموا القيم الاجتماعية ورفضوا القيم العلمية ذهبوا في الحقيقة إلى الجامعات وتخرجوا منها . والانهماك في النشاطات الاجتماعية خلال الدراسة الثانوية يعد عامل إيجابي ، ومع ذلك في الحقيقة يتنبأ بالتخرج من الكلية .

تشمل مهمات النمو للمراهق قبول الذات وإقامة علاقات اجتماعية مرضية مع زملاء الجيل الواحد لكلا الجنسين ، والاستقلال والتهيؤ للوضع الخاص بالبالغين كمواطنين وأصحاب وظائف ، والأطفال الذين يتعاملون بنجاح مع مهمات النمو الملائمة لمستواهم لديهم مشاكل أقل عندما يصبحون بالغين ، ويقول أريكسون أن المراهقين لديهم عدة هويات بعضها متناقض ويجب عليهم توحيدها . والفشل في إنجاز هذا التوحيد يؤدي إلى بعثرة الهوية وتحدث الأزمات عندما يتأكد الصغير أن مميزاته الشخصية وقدراته غير جديرة بالمتطلبات الملقاة عليه . والتحدى الأساسى تجاه الدور الاجتماعى والذاتى قد يحدث أزمة هوية ، إن أول سنة فى الجامعة تجريبية على الأخص لأن التلاميذ يجدون أن انتمائهم ما قبل الجامعى غير راسخ . وأن المعايير الإنجازية السائدة فى الجامعة واضحة . ولكن التلاميذ يبدون غير متاكدين من طبيعة البالغ الذى يطمحون أن يكونوه .

يضع تبشر الهوية مشاكل خاصة على الفتيات واللاتى يشعرن بأنه يتوجب عليهن الاختيار بين المهنة وبين أن يصبحن أمهات ، والنضال واضح من قبل النساء وحتى اليوم بالرغم من حقيقة أن هناك حواجز قليلة للأهداف الوظيفية ، والنساء يملن إلى الإقلال من قدراتهن وهذه النزعة تبدأ منذ الطفولة ، والنساء الصغيرات غير راغبات بغزو المناطق الوظيفية التى تعتبر تقليدياً ذكورية وأهم سبب لذلك هو الخوف من النجاح .

إن الوضع الوظيفى يحدد (من نكون) فى ثقافتنا . ونحن نشعر بعدم الأهلية عندما لا نتوظف ونستعمل الوضع الوظيفى كطريقة استدلالية للمعلومات عن الخبرات والاهتمامات والقيم ، إن اندماج الوضع الوظيفى والمال مع تقدير الذات يجعل من الصعب على كثير من الشباب الصغار أن يكونوا واقعيين تجاه الخيار الوظيفى .

أوضحت دراسة أن المراهقين قد يعلنون أن الوظائف المغربية البراقة هى أهدافهم ، وأن أغلبهم واقعيين فى أنواع الوظائف التى يبحثون عنها بدوام جزئى حتى فى الحالة المنخفضة للوظيفة أو العلم المؤقت فهى تمنح خبرات تعليمية للمراهقين وتعطيهم فرصاً للدخول فى العالم الحقيقى لحياة البالغ .

تعتبر المشاكل الحاصلة فى الاختيارات المهنية وفى التقويم هى أكثر المشاكل عند المراهقين ، وهذه التى تعنى بالتقويم الجنسى تلفت الانتباه غالباً وهى أكثر عاطفية . وأظهر المسح للسلوك الجنسى الذى أجراه كينزى وفريقه عدة تناقضات وانتقادات ، ولكنه وصف مرحلة من الثورة الجنسية ، والميل نحو الحرية . مع أن بعض الناس يشك فى أن الشباب الصغار قد يكونوا أكثر حرية جنسية هذه الأيام مما كانوا قبل ١٠ سنوات أو ٢٠ سنة . فقد أشار المسح الجامعى للطلاب إلى أن اتجاهاتهم نحو (نظام حياة بديل) عن السلوك الجنسى متحفظة . وسوف نكون كل الزيادات فيما قبل الزواج من علاقات جنسية قد حفرت مكانها فى المراهقين والذين هم معروفين بالتصاقهم بثقافة بمجموعات الأقران والذين يرفضون المجتمع البالغ .

والكفاءة الجنسية لها معان مختلفة للجنسين لأن كلا الجنسين ، الذكور الذين يستثرون جنسياً أسرع يكونون أكثر احتمالاً لأن يبادروا أولاً بالنشاط الجنسى ، والإنجاز الجنسى هو أكثر ارتباطاً مع الهوية ويجدون الفشل أكثر فى فقدان التقدير الذاتى . ولكن التمرکز الذاتى قد يهيمن عندما توظف الفتيات الإغراء الجنسى للتأكيد على أنفسهن بقدرتهن على جذب الشباب ، والشباب يستغلون الفتيات لإنشاء هويتهن الذكورية ، كل منهما يستغل الآخر كهدف جنسى .

ويعود الفضل إلى سوء توجيه أولياء الأمور إلى الانطباع غير الدقيق المأخوذ من وسائل الإعلام ، فنجد أن المراهقين يطورون بعض الأفكار الغريبة عن الجنس وجنسهم الخاص بهم .

تركز تقارير (Macfarlane) على دراسة مطولة تشمل السنوات منذ الطفولة وحتى سن البلوغ ، حيث أكثر التوقعات المتفائلة للباحثين كانت غير سارية المفعول وأن نصف أفراد العينة تغيروا بشكل أفضل وأكثر مما كانت فى سالف عهدها ، لم تكن مشاكل المراهقين معوقة ولكنها - فى المقابل - هيأتهم لسن الرشد ، وتفترض خبرة علماء النفس فى هذه الدراسة إننا نحتاج إلى معلومات أكثر ونظريات أقل .



قاموس المصطلحات

(A)

- **أستيل كولين (Acetyl Choline) :** أحد كيمائيات الجهاز العصبي الذي يسهل عملية نقل النبضات العصبية .
- **وجداني (Affective) :** من كلمة وجدان - أي الشعور والعواطف والمزاج والميول - وهو نقيض للمعرفة .
- **الإنجاز (Achievement) :** العمل بهمة وحماس لتحقيق الأعمال وللبحث عن أعمال أخرى لتحقيقها .
- **الانتماء (Affiliation) :** البحث عن المساندة العاطفية من الآخرين لتحقيق علاقة قوية معهم .
- **اغتراب (Alienation) :** الشعور بالابتعاد عن المجتمع وعدم القدرة على الانتماء للآخرين .
- **الأمنيون أو الغشاء المحيط بالجنين (Amnion) :** الغشاء الذي يحتوي على الجنين داخل الرحم والذي يكون عن شكل كيس يحتوي على سائل يحيط بالجنين .
- **أمفيتامين (Amphetamine) :** عقار منشط للجهاز العصبي يؤدي إلى اليقظة والقلق وسرعة ضربات القلب . وفي بعض الأحيان تؤدي بعض الأمفيتامينات إلى تأثير مهدئ على الأطفال ذوي النشاط العالي .
- **اكتئاب حديشي الولادة (Anaclytic depression) :** اكتئاب شديد يلاحظ في الرضع الذين يعانون من غياب المستول عن رعايتهم لفترات طويلة .

- **المرحلة الشرجية (Anal Stage)** : طبقًا لنظرية التحليل النفسي تمثل المرحلة الشرجية الفترة التي يتحكم خلالها الطفل في التبرز ، وتصبح سعادة الطفل أو صراعاته مركزة على التحكم في التبرز .
- **مسكنات الألم (Analgesic drugs)** : الأدوية المزيلة للألم وتستخدم في النواحي الطبية المؤلمة .
- **فقدان الشهية العصبي (Anorexia nervosa)** : فقدان الشهية للطعام نتيجة قلق شديد .
- **القلق (Anxiety)** : حالة من التوتر المشابهة للخوف ترجع إلى مصدر غامض داخل الذات خاصة فيما يتعلق بالمستقبل أو فيما يتعلق بالعلاقات مع الآخرين .
- **مقياس أبجر (Apgar Score)** : مقياس لتقييم حالة حديثي الولادة بعد ولادتهم مباشرة ويشتمل على تقييم التنفس وسرعة القلب والانعكاسات واللون وقوة العضلات .
- **توقف التنفس (Apnea)** : توقف مؤقت لعملية التنفس .
- **التعلق أو الارتباط (Attachment)** : الاعتماد العاطفي على القائم بالرعاية ، وهو ما يميز الرضع بدءًا من الشهر السابع من العمر .
- **سلطوي (Authoritarian)** : سلوك واتجاهات تعتمد على التقاليد والالتزام ، وينطبق أحيانًا على سلوك الوالدين دون الالتفات إلى شعور أو حقوق الأبناء .

(B)

- **انعكاس بابنسكي (Babinski reflex)** : اتجاه الإصبع الأكبر بالقدم إلى أعلى بدل تقلصه إلى أسفل عند إثارة بطن القدم ، ويميز الأطفال الرضع .
- **انعكاس بابكن (Babkin reflex)** : يحدث الانعكاس في الأطفال الرضع عند الالقاء على الظهر مع الضغط على الكف على هيئة رفع الرأس وفتح الفم .

- السلوكية (Behaviorism) : مدرسة أو نظرية في علم النفس تتميز بالتأكيد على الموضوعية والتجريب واعتماد بيانات الأبحاث على السلوك الذي يمكن ملاحظته مباشرة . وتستبعد هذه المدرسة كل من الخبرات اللا شعورية والاستبطان .
- المضة (Blastocyst) : إحدى مراحل تكون الجنين ، وهى كرة من الخلايا ناتجة عن نمو البويضة المخصبة أو الزيجوت وتتحول فيما بعد إلى جنين .

(C)

- شعيرات دموية (Capillaries) : أوعية دموية دقيقة على شكل شعيرات .
- القائم بالرعاية (Caregiver) : قيام شخص ما برعاية رضيع أو طفل وغالبًا ما يكون ذلك على مدى فترة طويلة .
- كولين إسترايز (Cholinestrase) : أحد الأنزيمات بالدم التي تسهل انتقال النبضات في الجهاز العصبي .
- كوريون (Chorion) : الطبقة الخارجية للجنين .
- كروموسومات (Chromosomes) : جزئيات صغيرة مزدوجة موجودة في كل خلايا الجسم ، وتحمل جينات وراثية منقولة من الوالدين إلى الطفل .
- التشريط الكلاسيكي (Classical conditioning) : التشريط طبقًا لمفهوم بافلوف ، والذي أوضح أن المثير العادي يمكن أن يؤدي إلى ردود فعل معينة . فبعد تكرار هذه المثيرات يمكن للمثير أن يؤدي رد الفعل المرتبط تكرارًا بالمثير .
- المعرفة (Cognition) : جوانب السلوك المرتبطة بالمعرفة وهي الإدراك والتخيل والتعليل والتفكير والحكم .
- معرفي (Cognitive) : مميزات السلوك المرتبطة بالمعرفة ، والتي تعتبر مناقضة للوجدان .
- كوهورت (Cohort) : مجموعة من اثنين أو أكثر من مجموعة أفراد يتم تتبعها في بحث طولي .

- **تطابق (Concordance) :** من الناحية الوراثية ، درجة التشابه بين فردين مع أخذ المتغيرات المدروسة في الاعتبار .
- **مرحلة العمليات المجردة (Concrete operations period) :** مرحلة من النمو المعرفي التي تحدث أثناء سنوات المدرسة الابتدائية ، يظهر فيها الطفل القدرة على الاحتفاظ وتصنيف الأشياء وتنظيمها بطريقة متسلسلة .
- **الاستجابة الشرطية (Conditional response) :** مصطلح يستخدم في التشريط الكلاسيكي ويعني الاستجابة التي يستثيرها المثير الشرطي الجديد .
- **المثير الشرطي (Conditional stimulus) :** مصطلح يستخدم في التشريط الكلاسيكي ، ويعني أن المثير الجديد الذي لا يستثير في الأصل الاستجابة المرغوبة ، يمكن له الآن إثارة تلك الاستجابة .
- **التشريط (Conditioning) :** عملية إنتاج مثيرات جديدة .
- **الاحتفاظ (Conservation) :** القدرة على التحقق من أن خواص الأشياء مثل الحجم والكمية والعدد ثابتة بالرغم من تغير شكلها .
- **التحكم العلمي (Scientific Control) :** الخطوات التي يقوم بها الباحثون للتأكد من أن نتائجهم لا تتغير بتأثير المتغيرات الأخرى التي يقومون بدراستها .
- **معامل الارتباط (Coefficient of Correlation) :** معامل رقمي يعكس العلاقة أو المطابقة بين مجموعة من المتغيرات الثنائية .
- **كورتيكوستيرون (Corticosterone) :** هرمون يفرز بواسطة قشرة الغدد فوق الكلوية ويعتبر إفرازه مؤشراً على الانفعال العاطفي .
- **محك (Criterion) :** مقياس مثالي يستخدم كمؤشر على نجاح الأداء في مهمة ما .
- **مرحلة حرجية (Critical period) :** مرحلة في النمو تدل على التقدم أو التأخر المرضي .

- **البحث المستعرض (Cross sectional research) :** هي دراسة مجموعة متغيرات ضمن مجموعة أو أكثر عند نقاط محددة من الوقت وهو نقيض للبحث الطولي الذي يتبع شخص أو أكثر خلال فترة زمنية ممتدة .

(D)

- **الانعكاس الدارويني (Darwinian reflex) :** رد فعل القبض ، ويحدث عندما تطرق كف المولود الجديد فيقبض أصابعه .
- **ديسيبيل (Decibel) :** وحدة قياس مستعملة لقياس كثافة الصوت .
- **ميكانزم دفاعي (Defence mechanism) :** شكل من أشكال السلوك مدفوع من اللاشعور وله وظيفة الحماية أو تقليل نسبة القلق .
- **اللافرديية (deindividultion) :** كما اعتقد (زيمباردو) هي نقطة في القمع الذاتي يصاحبها ميل إلى الاستسلام إما للدفعة أو لتأثير المجموعة .
- **الجامض السنوي (Deoxyrilonucleic acid D N A) :** مجموعة معقدة من الجزيئات موجودة في نواة الخلية ويعتقد بأنها القواعد للخصائص الوراثية .
- **عمق الإدراك (Depth of perception) :** قوة إدراك للاختلافات في المسافة والقاعدة للوعي للأبعاد الثلاثة للفراغ .
- **التطور (Development) :** نتيجة التغيرات اللا انعكاسية (أى التى لا تعود إلى البداية) التى تأخذ مكانها فى الكائن من نقطة البداية للحالة من خلال النضج حتى الوفاة .
- **مهمة التطور (Developmental task) :** مستريات الإنجاز أو الكفاءة والتي تعتبر ضرورية أو مرغوبة للوظيفة الاجتماعية المقبولة فى عمر محدد .
- **البحث المقارن (Diffenential Reseach) :** البحث الذي يقارن مجموعتين أو أكثر مع الاعتبار للسمات المتميزة وغالبًا ما تستعمل مع الأبحاث الارتباطية .
- **فك الكف (Disinhibition) :** الانفلات أو التحرر من الكبت .

- التوأم غير المتماثل (Dizygotic) : وهم التوأم المتطور من بويضتين مخصبتين والذين لا يتشابهان أكثر من تشابه أحدهما مع بويضة أخرى مفردة .
- الدفعة (Drive) : هو حالة الكائن المثار من مثير داخلي (مثل نقص التغذية أو السوائل) أو مثير خارجي .

(E)

- علم أثر البيئة (Ecology) : هو دراسة التفاعل بين الخواص الطبيعية والخواص الكيميائية في البيئة .
- إكتودرم (Ectoderm) : الطبقة الخارجية من خلايا الجنين التي تتطور إلى جلد وجهاز عصبي .
- الأنا (Ego) : الأنا في نظرية التحليل النفسي التي تنظم وتفهم جوانب السلوك وهي التي تكبت الدافع المور من أجل التوافق مع متطلبات مجتمع ومع واقع الحياة اليومية ، وبشكل عام هي أو إدراك الذات .
- الأنا المثالي (Ego ideal) : رأينا الشخصي عن الفرد الذي نشعر به بحيث تصبح مظهرًا من الأنا الأعلى .
- عقدة الكترا (Electra complex) : في نظرية التحليل النفسي في اللاوعى هو الانجذاب الجنسي للفتاة تجاه أبيها مع رفضها لأمها وبمعنى آخر هي النسخة الأنثوية لعقدة أوديب .
- سجل بياني للموجات الكهربائية للمخ (Electroencephalogram) : تسجيل النشاط الكهربائي داخل المخ بواسطة جهاز رسم المخ .
- الجنين (Embryo) : الكائن قبل الولادة خلال الأسابيع الستة الأولى بعد حدوث الحمل وبعد أن يتطور الجنين إلى بلاستوسست .
- القرص الجنيني (Embryonic disc) : الخلايا ضمن البلاستوسست التي تكون الجنين .
- التعاطف (Empathy) : القدرة على الإحساس بمشاعر واتجاهات ودوافع وآراء الآخرين .

- **أندوديرم (Endoderm) :** الطبقة الداخلية من الخلايا فى الجنين ، والمتطورة فعليًا على هيئة القناة الهضمية والأعضاء الداخلية الأخرى .
- **التمييز العنصرى (Ethnic prejudice) :** الاتجاهات المتحيزة والعدائية نحو أعضاء من عنصر آخر أو مجموعة دينية أخرى .
- **الوجوديون (Existentialists) :** علماء النفس الذين يفترضون أن الفرد يعبر عن شخصيته من خلال اختياراته لحل المشكلات والصعوبات اليومية .

(F)

- **قناة فالوب (Fallopian Tube) :** قناة تصل المبيض بالرحم .
- **الجنين (Fetus) :** هو الكائن غير المولود بعد ثلاثة أشهر من الحمل .
- **التثبيت (Fixation) :** شكل من أشكال السلوك المستمر أما بسبب التعزيز المتكرر أو بسبب الإحباط ، ويستعمل المحللون النفسيون مصطلح التثبيت للإشارة إلى غط السلوك أو سمات الشخصية التى تبقى فى مستوى سابق على التطور النفسى الجنسى الطبيعى .
- **العمليات الرسمية أو الشكلية (Formal operations) :** هي مرحلة من النمو المعرفى يصل فيها الطفل إلى مرحلة القدرة على استعمال العمليات التجريدية وعادة ما تحدث بعمر ١٢ سنة .
- **مكتمل شهور الحمل (Full-term) :** الجنين فى مرحلة النمو النهائية الطبيعية ، أى ليس فيه نقص فى النضج .
- **جينات (genes) :** عناصر موجودة داخل الكروموسوم وتحمل وتنقل الصفات الوراثية .

(G)

- **الاجشتالتيون (Gestaltists) :** أعضاء فى مدرسة الجشتالت فى علم النفس التى تدرس التوجهات لإدراك البيئة تبعًا للكميات والأنماط والتكوينات أكثر من الاهتمام بالتفاصيل المحددة .

- **المقاييس العظمى (Global measures)** : اختبارات مصممة لتحديد الفروق الفردية من السلوك ، مثل الاختبارات الإسقاطية .
- **طبيب النساء (Gynecologist)** : الطبيب المتخصص بالمشاكل الصحية النسائية .

(H)

- **التعود (Habituation)** : الميل إلى قلة الاستجابة عند التعرض المتكرر للمثير ، ويستعمل كمقياس أحادي للكفاءة عند المولود الجديد .
- **التسلسل الوظيفي (Hierarchization)** : عملية اندماج المهارات البسيطة في مهارات معقدة ، حيث المزيد من سابقتها يتحقق أكثر فأكثر .
- **الكلية (Holistic)** : الوحدة ، والتكامل ، والعمومية القائمة على فكرة أن الكل أكبر من مجموعة أجزائه .
- **الفرض (Hypothesis)** : محاولة لشرح مجموعة ملاحظات لم تخضع للفحص .
- **الهو (Id)** : في نظرية التحليل النفسي ، هو النضال اللا شعوري لإشباع دوافع غريزية .

(I)

- **التوحد (Identification)** : الأخذ بالقيم والاتجاهات والمعتقدات والسلوك لشخص مانح أو يعجبنا . أو نعتبره كمثل أعلى .
- **أزمة الهوية (Identity Crisis)** : حالة من الإحباط العاطفي ، تحدث عندما يشعر المراهق أو البالغ أن المصادر النفسية تقصر من حاجاته كي يتعامل مع متطلبات حاضره أو الواقع الاجتماعي .
- **تشوه الهوية (Identity diffusion)** : الصعوبات التي يواجهها المراهق والشاب من أجل الوصول إلى تكامل ناضج في الشخصية .
- **الغرائز (instincts)** : استجابات غير مكتسبة موجودة كل كل البشر .
- **التشريط الأدائي (Instrumental Coditioning)** : انظر التشريط الإجرائي .

- **الذكاء (Intelligence) :** سمة فرضية وغالبًا ما تعرف بمعنى :
 - ١ - القدرة على التعامل مع التجريد .
 - ٢ - القدرة على التعلم .
 - ٢ - القدرة على التأقلم مع الأوضاع الجديدة ، هو أيضًا ما يتم قياسه باستخدام اختبار الذكاء .
- **نسبة الذكاء (IQ) (Intelligence Quotient) :** مؤشر لكمية النمو العقلي التي توصل إليه الفرد ويستخرج بقسمة العمر العقلي للفرد المأخوذة من اختبار الذكاء على العمر الزمني وضرب الحاصل $\times 100$.
- **الطريقة الاستبطائية (Introspective method) :** تسجيلنا لخبرتنا وهي طريقة بحثية استخدمها علماء النفس السابقون في دراساتهم عن الوعي .
- **المعزول (Isolate) :** الفرد الذي يتبين من خلال المسح الإحصائي الاجتماعي أنه مرفوض أو تقريبًا غير مختار من قبل أعضاء مجموعته .
- **الانطوائية (Introversion) :** ميل الشخص إلى تحويل اهتماماته الشخصية إلى داخله وتجنب التفاعل مع الآخرين .

(L)

- **التعلم (Learning) :** العملية التي تؤدي إلى تغيرات في السلوك وينتج عن الخبرة ، ويحدث التعلم نتيجة تأثير البيئة بعكس النضج الذي يتم من خلال عوامل داخلية .
- **مستوى القدرة الأول (Level I ability) :** هو بالنسبة لآرثر جنسن القدرة على التعلم والتذكر واتباع التعليمات البسيطة وهو شبيه بالقدرة الأساسية على التعلم أو (BLA) (Basic Learning Ability) .
- **مستوى القدرة الثاني (Level II ability) :** تبعًا لجنسن هو القدرة على التعامل مع الرموز تبرير واختبار الفرضيات وحل المشاكل .

- **ليبيلدو (Libido)** : تبعاً لفرويد هو الطاقة الأساسية لكل الدفعات الإنسانية (قوى الحياة) . وعادة ما يستخدم بمعنى محدود يشير إلى الإشباع الجنسي .
- **المحرك (Locomotion)** : تحريك الجسم سواء بالزحف أو المشي أو القفز أو الركض ... إلخ .
- **مصدر الضبط أو التحكم (Locus of control)** : موقع الفرد على مقياس يتراوح بين الاعتقاد بأن دعمه خارجي بشكل كبير (مسيطر عليه من الآخرين بواسطة عامل الصدفة) وأن يمكن يقاس هذا التوجه أو السمة بمقياس جوليان روتر (مقياس مصدر الضبط الداخلي - الخارجي) .
- **المنهج التتبعي (Longitudinal method)** : ملاحظة فرد أو مجموعة أفراد لفترة من الزمن بهدف تحديد تغير في الشخصية .

(M)

- **النضج (Maturation)** : التغيرات في السلوك والبناء التي تتم في كل الأعضاء . وقد يتوقف أو يتعطل هذا النضج إذا كانت الظروف البيئية غير ملائمة .
- **ميكونيوم أو محتويات أمعاء الجنين (Meconium)** : كتلة سائلة خضراء موجودة في الجهاز الهضمي للجنين وتخرج مباشرة بعد الولادة .
- **النموذجة (Modeling)** : تقليد الشخص الذي تعجب به أو تنجذب إليه وهو أساس التعلم الاجتماعي .
- **السيطرة الحركية (Motor control)** : القدرة على السيطرة على العضلات التي تحرك أحد أجزاء الجسم .
- **الميلين (Myelin)** : المادة الشحمية البيضاء التي تحيط بألياف عصبية وتبدو ظاهرياً أنها تقوم بعملية العزل وهكذا فإنها تسهل الانتقال العصبي .

(N)

- **نظرية تفضيل اللغة الأصلية (Nativistic theory)** : نظرية تطور اللغة القائمة على أن الإنسان (مبرمج) وراثيًا ليتعلم اللغة وينتج أشكالاً لغوية في نحو متسلسل بشكل مميز وملاحظ .
- **الملاحظة الطبيعية (Naturalistic observation)** : ملاحظة للسلوك في البيئة الطبيعية كنقيض للملاحظة تحت ظروف مضبوطة في المعمل أو في أى مكان آخر .
- **الحاجة (Need)** : عجز أو نقص في العناصر المطلوبة من الإنسان لأداء الحد الأدنى من وظائفه وكذلك عدم التوازن الداخلي أو الضغط الناتج عن العجز ، وفي بعض الأحيان يستعمل المصطلح كمرادف للدفعات .
- **النفسي (Negativation)** : في علم النفس حسب بياجيه هو إلغاء لآخر عمل والعودة إلى العمل الذى سبقه .
- **الفرويديون الجدد (Neo-Freudians)** : مجموعة علماء النفس الجدد الذين قبلوا بعض جوانب من نظرية التحليل النفسى ولكنهم طوروا جوانب أخرى .
- **المولود الجديد (Neonate)** : المولود حديثاً وهو مصطلح عادة ما يستعمل بشكل فضفاض ويطلق على الفترة الخاصة بأول خمسة أو سبعة أيام من الولادة .
- **البناء العصبي الطبيعي (Neurophysical structures)** : عناصر تكون الجهاز العصبي والمخ والنخاع والأعصاب ونهايات الأعصاب .
- **ناموس (Nomothetic)** : محاولة تفسير سلوك الناس عموماً وليس بشكل فردي .
- **المعايير (Norms)** : مجموعة من الثوابت التي تعكس الأداء الطبيعي لمجموعة أشخاص . وظلت تستعمل بشكل موسع كشكل صغير من أشكال المعايير الاجتماعية .
- **العناية (Nurturant)** : الرعاية والمساعدة والاهتمام والحماية الانفعالية والتدعيم الجسدي .

(O)

- **ثبات الموضوع (Object permanence)** : الوعي بأن الشيء الذي اختفى عن النظر ما زال موجودًا . ويصل الطفل إلى هذه المرحلة تبعًا لاستعداده للبحث عن الشيء الذي اختفى خلف حاجز أو أكثر .
- **عقد أوديب (Oedipus complex)** : في نظرية لفرويد عن اللاشعور الجنسي النزعة الجاذب لمشاعر الصبي تجاه أمه مع شعور مواز بعدم التعاطف تجاه أبيه ، ويستعمل هذا المصطلح غالبًا في وصف الأطفال من كلا الجنسين ولكن الشعور الموازي بالنسبة للفتيات تجاه أبيهم تسمى أحيانًا عقدة الكترا (Electra complex) .
- **حاسة الشم (Olfactory sense)** : الحاسة التي يشم بها الإنسان الروائح المختلفة .
- **علم الوجود (Ontogeny)** : علم الكائنات أو المخلوقات وحقيقتها .
- **التشريط الإجرائي (Operant conditioning)** : العملية حيث يحرص الكائن على الاستجابة .
- **المرحلة الفمية (Oral Stage)** : عند فرويد هي المرحلة المبكرة للتطور عندما تكون مركزة على المص والعض والمضغ .
- **الانعكاس الموجبة (Orienting reflex)** : هي حالة عامة من الاستثارة أو الانتباه الذي يتبع التغير في المثير .
- **ذوو الإنجاز المرتفع (Overachievers)** : التلاميذ الذين يكون إنجازهم الأكاديمي كما يقاس بالدرجات أو اختبار الإنجاز متخطيًا ما هو متوقع من خلال اختبارات الذكاء .
- **التعويض المفرط (Overcompensation)** : المحاولة المبالغ فيها من أجل التنسيق لبعض النقص الحقيقي أو الخيالي للقدرة ويستعمل هذا المصطلح عادة كبديل للتعويض .
- **قناة التبويض (Oviduct)** : الأنبوب الذي تمر البويضة من خلاله .
- **عملية التبويض (Ovulation)** : إفراز البويضة بواسطة المبايض .
- **البويضة (Ovum)** : هي الخلية الجرثومية المنتجة من قبل الأم .

(P)

- **مجموعة الأقران (Peer group) :** أشخاص متعارفون ومن أعمار متقاربة وهم زملاء وأعضاء في نفس المجموعة .
- **الإدراك (Perception) :** عملية تنظيم أو تفسير إثارة الأعضاء الحساسة .
- **المجموعة الإدراكية (Perceptual set) :** النزعة لإدراك الأشياء أو البيئة بطريقة ما .
- **الشخصية (Personality) :** طرق الفرد الثابتة والمتطابقة للاستجابة للمجتمع .
- **السماح (Permissiveness) :** فيما يخص تربية الطفل هي تصرفات الوالدين وأسلوب السلوك المتميز بطريقة عدم التدخل بسلوك الطفل أو سوء التصرف البارز والدعم العاطفي الإيجابي .
- **المرحلة القضيبية (Phallic stage) :** حسب نظرية فرويد : هي مرحلة التطور النفسي الجنسي التي تلي المرحلة الفمية والمرحلة الشرجية ، وتبدأ بعمر ثلاث سنوات وحتى عشر سنوات عندما يصبح الطفل مهتمًا بالتركيز على عضوه التناسلي ، وبالنسبة للفتيات فإنهن يركزن على ما يفترض أنه رمزياً ما يعادل القضيب بالنسبة لهن .
- **الحالة الظاهرية (Phenomenistic causality) :** الاعتقاد بأن مظهر حدثين أو حافزين يشيران سويًا إلى أن أحدهما مسبب للآخر .
- **فيلوجيني (Phylogeny) :** أصل التطور التاريخي للأجناس .
- **المشيمة (Placenta) :** البناء داخل الرحم حيث يتعلق الجنين بواسطة الحبل السري والذي من خلاله يحصل الجنين على الغذاء ويتخلص من الفضلات .
- **أفكار ما قبل الإجرائية (Preoperational thoughts) :** مرحلة من تطور المعرفة تظهر عادة خلال السنة الثانية عندما يكون الطفل قادرًا على بدء التحرك من العشوائية إلى التجربة والخطأ ومحاولات حل المشاكل والبدء باختراع الحلول المطلوبة باستعمال عمليات رمزية .
- **امراة تلد للمرة الأولى (Primipara) :** المرأة التي تحمل لأول مرة .

- الإسقاط (projection) : إرجاع الدوافع اللاشعورية للفرد إلى الآخرين وكذلك الميول « لإنشاء » مشيرات غامضة على أنها حاجات الخاصة بالاهتمامات الفردية .
- الاختبارات الإسقاطية (Projective tests) : اختبارات مقننة تتألف من مشيرات غامضة أو غير مكتملة يمكن للفرد أن يستجيب لها بشكل محدد أو موجه .
- البعد المتقارب (Proximdistal) : الاستمرارية في عملية التطور مثل إتقان الحركات المتجهة إلى الخارج بدءًا بمحور الجسد .
- التحليل النفسي (Psychoanalysis) : النظريات المتطورة بواسطة فرويد وأتباعه وكذلك تطبيق العلاج المرتكز على هذه النظريات .
- المحلل النفسي (Psychoanalyst) : المعالج النفسي الذي يستعمل الأساليب القائمة على نظريات فرويد .
- البلوغ (Puberty) : مرحلة التطور التي يصبح المراهق فيها قادرًا على التناسل .
- الفعل اللا إرادي لحديقة العين (Pupillary reflex) : وهو التغير في حجم بؤبؤ العين في التجاوب مع كثافة الأشعة الضوئية .

(R)

- تحرك العين السريع (REM)(Rapid eye movement) : التحرك المهتز للعين تحت الجفن المغلق أثناء النوم ، ومصاحب الأحلام والنوم « النشط » أو « المستثار » المناقض للنوم العميق .
- النظرية التلخيصية (Recapitulation theory) : الفكرة التي في دورة التطور الفردي أثناء مروره بالمراحل التي لها علاقة بفترات الارتقاء المتطور للنوع .
- الأطفال المتأملون (Reflective children) : الأطفال الذين (يتوقفون ويتفكرون) عندما تواجههم مشكلة أو مسألة بدلاً من الاستسلام للدفع فيحاولون تجربة أول حل يخطر إلى أذهانهم .
- الانعكاس (Reflex) : الاستجابة غير المتعلمة لنوع معين من المثيرات .

- **النكوص (Regression):** الرجوع إلى مستوى عقلي أو سلوكي كان ملائمًا في مرحلة التطور السابقة ولكنه أصبح الآن غير ملائم وغير ناضج .
- **الدعم (Reinforcement):** المثيرات التي تعطى بعد القيام بالاستجابة مما يزيد من احتمال إعادة ظهور هذه الاستجابة .
- **الثبات (Reliability):** قدرة المقياس على إعطاء نتائج دقيقة ومتسقة ويعتمد عليها .
- **الانتقال المعكوس (Reversal shift):** خطة حل لمشكلة ما والتي يجب أن تدار من قبل الشخص المتعرض أولاً لسلسلة من المشاكل والتي بموجبها يكون المعنى لأحد العناصر قد تغير ويتطلب خطة للانتقال غير المعكوس .
- **الانعكاس (Reversibility):** القدرة على العودة إلى خطوة سابقة بعد الأعمال الخاصة بحل مسألة معقدة .
- **قيمة المكافأة (Reward value):** جاذبية تحقيق الهدف أو الدعم .
- **عامل (RH factor):** البروتين الموجود في الدم حوالي ٨٥٪ من الناس المشار إليهم إيجابيًا (RH+) والذي يسبب تفاعلًا مضادًا للأجسام إذا قدم داخل الدم للأفراد الذين لا يملكونه . فإذا ما حملت أم تحمل في دمها (RH-) بجنين يحمل في دمها (RH+) فإنه ينتج عن ذلك حمل يواجه مشاكل أو عيوب خلقية مع الأطفال التالي للحمل الأول إلا إذا اتخذت إجراءات علاجية مناسبة .
- **حامض الريبونوكليك (RNA) (Rihonucleic acid):** جزيئات مركبة مسؤولة عن بناء الخلايا وعن سير عمل هذه الخلايا .
- **تأثير روزنتال (Rosenthal effect):** نتائج الأبحاث التي تحدث عندما يكون الملاحظون مخطنين دون وعي في عملية ما أو في تحليل نتائجها أو عندما يعطي الأفراد كلمة السر (المفتاح) كما في فرضياته ، وقد درس التأثير بشكل مكثف بواسطة روزنتال وقد سمي أيضًا « التأثير للمتوقع التجريبي » وداخل الصف التدريس سمي « تأثير بجماليون » .

(S)

- **المخطط (Schema)** : حسب نظرية (بياجيه) هو بناء معرفي تشكل بواسطة التماثل للأشياء (للأجسام) في البيئة وتربيتهم وتخدم كدليل للتعامل بشكل أوسع مع أجسام أخرى مثيلة .
- **الفصام (Schizophrenia)** : اضطراب عقلى بعملية واقع الشخص وعلاقاته الشخصية وقدرته على التفكير السليم .
- **الغدد العرقية (Sebaceous glands)** : الغدد التى تفرز مادة دهنية زيتية من خلال الجلد .
- **النمط الجبلى (Secular trend)** : الميل المبكر تجاه النضج الجنسي ونحو ضخامة الأجسام كما لوحظ عبر القرون .
- **مفهوم الذات (Self-Concept)** : إدراك الفرد لذاته .
- **تقدير الذات (Self esteem)** : وهي قيمة الذات وهذا المصطلح يستعمل دائماً فى معناه الإيجابى كمرادف إلى حد ما لقوة الأنا (Ego strength) وقبول الذات (Self acceptance) .
- **السائل المنوى (Semen)** : يحملها السائل المنوى الذى يحمل حيوانات تتسبب فى تخصيب البويضة .
- **المهارات الحسية الحركية (Sensorimotor skills)** : مهارات تعتمد على دمج وتنسيق الأداء للعضلات والأعصاب الحسية .
- **التأقلم الحسى (Sensory adaptation)** : انخفاض استجابة أعضاء الحس والنتاج عن إثارة مستمرة وكذلك الحساسية العالية الحادثة في غياب المثير .
- **التشكل الجنسى (Sex Typing)** : نزعة الأطفال لأن يصبحوا واعين لجنسهم وأن يطلقوا سلوكاً ملائماً لهذا الرعي .
- **التشكيل (Shaping)** : تقديم التعليم من خلال التكشيف العلمى للتقارب المستمر للنموذج النهائى من الرغبة المطلوبة .

- **المسافة الاجتماعية (Social distance) :** مقياس درجة أن يكون الشخص محببًا للآخرين .
- **المعايير الاجتماعية (Social Norms) :** المعايير السلوكية أو التوقعات المقبولة العامة لأفراد المجموعة فيما يتعلق بسلوك الفرد تجاه الآخر .
- **التنشئة الاجتماعية (Socialization) :** العملية التي يتعلم الطفل من خلالها قد تعلم أخذ دوره في المجتمع الإنساني .
- **المستوى الاجتماعى الاقتصادى (Socioeconomic status,SES) :** الوضع أو مستوى المكانة في المجتمع المرتكز على اعتبارات معينة مثل الدخل والوظيفة ومستوى التعليم ونوع ومقر السكن .
- **المثير (Stimulus) :** التغير في الطاقة الطبيعية والذي ينشط أحد أعضاء الإحساس .
- **بحث المثير- الاستجابة (Stimulus-response research) :** دراسة المتغيرات المستقلة أو بعضها والتي تؤدي إلى تغيرات في الاستجابة .
- **البناء (Structure) :** النظام الثابت نسبيًا للمتغيرات البيئية أو المدركة .
- **السكروز (Sucrose) :** هو السكر الطبيعي في معظم النباتات والذي يستخرج من قصب السكر .
- **متلازمة الموت المفاجئ للطفل (Sudden infant death syndrome, SIDS) :** مرض غير واضح العلة يأخذ في الظاهر شكل التوقف عن التنفس خلال النوم ويحدث بين الأطفال من عمر شهر وحتى عمر سنة .
- **الأنسا الأعلى (Super ego) :** بالنسبة لعلماء النفس التحليليين هي المعايير الطبيعية للفرد والتي يتعلمها مبدئيًا من الوالدين .
- **الإحساس (Synesthesia) :** ترجمة للإحساس من حاسة إلى أخرى مثل الشم والسمع .

(T)

- **صدمة (Trauma) :** جرح أو صدمة أو توتر .

(U)

- **اللا شعور (Unconscious)** : ميزة من ميزات العملية العقلية وتكمن خلف الحدود الواعية ولا تقدر على الظهور بسبب كمية القلق المثار .

(V)

- **الصدق (Validity)** : أن يقيس الاختبار ما هو متوقع قياسه أو درجة تحقيق الاختبار لما يتوقع أن يحققه .
- **المتغير (Variable)** : نوعية متميزة أو سمة يمكنها أن تتغير أو تختلف من فرد لآخر .

(Z)

- **زيجوت (Zygote)** : اتحاد البويضة والحيوان المنوي فيما يسمى بويضة مخصبة والتي تكون مخلوقاً جديداً .

- Whiting, A. (cont.)
ings in educational psychology, 2nd ed. N.Y.: Wiley, 1971.
- Wickman, E. K., *Children's behavior and teachers' attitudes*. N.Y.: Commonwealth Fund, 1928.
- Williams, H. L., Holloway, F. A., & Griffiths, W. J., *Physiological psychology: Sleep*. *Ann. Rev. Psychol.*, 1973, **24**, 279-316.
- Williams, M. L., see Scarr-Salapateck & Williams.
- Wilson, M., Warren, J. M., & Abbott, L., *Infantile stimulation, activity, and learning by cats*. *Child Developm.*, 1965, **36**, 843-853.
- Wilson, R. C., see Morrow & Wilson.
- Wilson, R. R., see Morrow & Wilson.
- Winder, C. L., & Rau, L., *Parental attitudes associated with social deviance in preadolescent boys*. *J. abnorm. soc. Psychol.*, 1962, **64**, 418-424.
- Winick, M., Meyer, K. K., & Harris, R. C., *Malnutrition and environmental enrichment by early adoption*. *Science*, 1975, **190**, 1173-1175.
- Wispé, L. B., & Freshley, H. B., *Race, sex, and sympathetic helping behavior: The broken bag caper*. *J. pers. soc. Psychol.*, 1971, **17**, 59-65.
- Wohlford, P., see Santrock & Wohlford.
- Wolff, P. H., *The natural history of crying and other vocalizations in early infancy*. In B. M. Foss, Ed., *Determinants of infant behavior*. London: Methuen, 1969.
- Wolff, P. H., & Hurwitz, I., *Functional implications of the minimal brain damage syndrome*. *Seminars in Psychiatry*, 1973, **5**, 105-116.
- Wolins, M., *Young children in institutions: Some additional evidence*. *Developm. Psychol.*, 1970, **2**, 99-109.
- Wolking, W. D., Quast, W., & Lawton, J. J., Jr., *MMPI profiles of the parents of behaviorally disturbed children and parents from the general population*. *J. clin. Psychol.*, 1966, **22**, 39-48.
- Woodworth, R. S., *Psychology*, 4th ed. N.Y.: Holt, 1940.
- Wright, H. F., *Psychological development in the Midwest*. *Child Developm.*, 1956, **27**, 265-286.
- Wulbert, M., Inglis, S., Kriegsmann, E., & Mills, B., *Language delay and associated mother-child interactions*. *Developm. Psychol.*, 1975, **11**, 61-70.
- Yaffe, S., see Solkoff et al.
- Yarrow, L. J., *Maternal deprivation: Toward an empirical and conceptual reevaluation*. *Psychol. Bull.*, 1961, **58**, 459-490.
- Yarrow, L. J., see also Rubenstein et al.
- Yarrow, M. R., see Waxler & Yarrow.
- Zahn, T. P., Abate, F., Little B. C., & Wender, P. H., *Minimal brain dysfunction, stimulant drugs, and autonomic nervous system activity*. *Archives of General Psychiatry*, 1975, **32**, 381-387.
- Zajonc, R. B., *Social psychology: An experimental approach*. Belmont, Calif.: Wadsworth, 1966.
- Zajonc, R. B., *Family configuration and intelligence*. *Science*, 1976, **192**, 227-236.
- Zalk, S. R., see Katz et al.
- Zelazo, N. A., see Zelazo et al.
- Zelazo, P. R., Zelazo, N. A., & Kolb, S., *Walking in the newborn*. *Science*, 1972, **176**, 314-316.
- Zemlick, M. R., & Watson, R. I., *Maternal attitudes of acceptance and rejection during and after pregnancy*. *Amer. J. Orthopsychiat.*, 1953, **23**, 570-584, 149-150.
- Zerg, C., see Smith et al.
- Zigler, E., *Social class and the socialization process*. *Rev. educ. Res.*, 1970, **40**, 87-110.
- Zigler, E., see also Irons & Zigler, and Katz et al.
- Zimbardo, P. G., *The human choice: Individuation, reason, and order, versus deindividuation, impulse, and chaos*. In W. J. Arnold & D. Levine, Eds., *Nebraska symposium on motivation*, 1969, **17**, 237-307.
- Zimmerman, B. J., & Brody, G. H., *Race and modelling influences on the interpersonal play patterns of boys*. *J. educ. Psychol.*, 1975, **67**, 581-598.
- Zimmerman, D. R., *Rh: The intimate history of a disease and its conquest*. N.Y.: Macmillan, 1973.
- Zukow, A. H., *Helping the hyperkinetic child*. *Today's Education*, 1975, **64**(3), 39-41.

184, 45-48.

- Walder, L. D., see Eron et al.
- Walk, R. D., & Gibson, E. J., A comparative and analytical study of visual depth perception. *Psychol. Monogr.*, 1961, 75, No. 15.
- Wallace, P., Complex environments: Effects on brain development. *Science*, 1974, 185, 1035-1037.
- Walsh, A. M., *Self-concepts of bright boys with learning difficulties*. N.Y.: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia U., 1956.
- Walster, G. W., see Gozali et al.
- Walters, C. E., Prediction of postnatal development from fetal activity. *Child Developm.*, 1965, 36, 801-808.
- Walters, R. H., see Bandura & Walters.
- Warnath, C. F., The relationship of family cohesiveness and adolescent independence to social effectiveness. *Marriage & family Living*, 1955, 17, 346-348.
- Warner, W. L., & Lunt, P. S., *The social life of a modern community*. New Haven: Yale U. Press, 1941.
- Warren, J. M., see Wilson et al.
- Warren, N., African infant precocity. *Psychol. Bull.*, 1972, 78, 353-367.
- Warren, N., & Parkin, J. M., A neurological and behavioral comparison of African and European newborns in Uganda. *Child Developm.*, 1974, 45, 966-971.
- Washburn, R. W., A study of smiling and laughing of infants in the first year of life. *Genet. psychol. Monogr.*, 1929, 6, 397-537.
- Waters, E., & Crandall, V. J., Social class and observed maternal behavior from 1940 to 1960. *Child Developm.*, 1964, 35, 1021-1032.
- Waters, E., Matas, L., & Sroufe, L. A., Infants' reaction to an approaching stranger: Description, validation, and functional significant to wariness. *Child Developm.*, 1975, 46, 346-356.
- Watson, E. H., & Lowrey, G. H., *Growth and development of children*. Chicago: Yearbook Publishers, 1958.
- Watson, J. B., & Raynor, R., Conditioned emotional reactions. *J. exper. Psychol.*, 1920, 3, 1-4.
- Watson, R. I., see Zemlick & Watson.
- Waxler, C. Z., & Yarrow, M. R., An observational study of maternal models. *Develpm. Psychol.*, 1975, 11, 485-494.
- Webb, R. A., Oliveri, M. A., & O'Keeffe, L., Investigations of the meaning of "different" in the language of young children. *Child Developm.*, 1974, 45, 984-991.
- Wechsler, D., Intelligence defined and undefined: A relativistic appraisal. *Amer. Psychologist*, 1975, 30, 135-139.
- Weinstein, H., see Caudill & Weinstein.
- Weintraub, D., see Solkoff et al.
- Weir, M. W., Children's behavior in probabilistic tasks. *Young Children*, 1967, 23, 90-105.
- Weir, M. W., & Stevenson, H. W., The effects of verbalization in children's learning as a function of chronological age. *Child Developm.*, 1959, 30, 173-178.
- Weisberg, P., Developmental differences in children's preferences for high- and low-arousing forms of contact stimulation. *Child Developm.*, 1975, 46, 975-979.
- Wells, D., see Kendler et al.
- Wender, P. H., *Minimal brain dysfunction in children*. N.Y.: Wiley-Interscience, 1971.
- Wender, P. H., see also Zahn et al.
- Werner, E. E., Bierman, J. M., & French, F. E., *The children of Kauai*. Honolulu: U. of Hawaii Press, 1971.
- Werner, E., see Beilin & Werner.
- Werner, H., *Comparative psychology of mental development*. N.Y.: Harper, 1940.
- Werner, H., The concept of development from a comparative and organismic point of view. In D. B. Harris, Ed., *The concept of development: An issue in the study of human behavior*. Minneapolis: U of Minnesota Press, 1957.
- White, B. L., see Haynes et al.
- White, S. H., The learning theory tradition and child psychology. In P. H. Mussen, Ed., *Carmichael's manual of child psychology*, 3rd ed. N.Y.: Wiley, 1970.
- Whitehouse, R. H., see Tanner et al.
- White House Conference on Children, *Profiles of children*. Washington: Govt. Printing Office, 1970.
- Whiting, A., Parental expectation for independent behavior and achievement of elementary school boys. In H. C. Lindgren & F. Lindgren, Eds., *Current read-*

- Thompson, H., see Gesell & Thompson.
- Thurstone, L. L., Theories of intelligence. *Scientific Monthly*, 1946, 62, 101-112.
- Tizard, B., & Rees, J., A comparison of effects of adoption, restoration to the natural mother, and continued institutionalization on the cognitive development of four-year-old children. *Child Developm.*, 1974, 45, 92-99.
- Tizard, J., *Community services for the mentally handicapped*. London: Oxford U. Press, 1964.
- Toigo, R., see Eron et al.
- Tolor, A., Scarpetti, W. L., & Lane, P. A., Teachers' attitudes toward children's behavior revisited. *J. educ. Psychol.*, 1967, 58, 175-180.
- Tracy, F., *The psychology of adolescence*. N. Y.: Macmillan, 1920.
- Trent, J. W., & Medsker, L. L., *Beyond high school*. San Francisco: Jossey-Bass, 1968. 527
- Tronick, E., see Ball & Tronick.
- Tsuboi, T., see Nielsen et al.
- Tuddenham, R. D., Soldier intelligence in World Wars I and II. *Amer. Psychologist*, 1948, 3, 54-58.
- Tuddenham, R. D., Jean Piaget and the world of the child. *Amer. Psychologist*, 1966, 21, 207-217.
- Tulkin, S. R., Race, class, family, and school achievement. *J. pers. soc. Psychol.*, 1968, 9, 31-37.
- Tulkin, S. R., & Kagan, J., Mother-child interaction: Social class differences in the first year of life. *Amer. Psychol. Assn. Proceedings*, 1970, 5, 261-262. 213
- Turner, R. H., & Vanderlippe, R. H., Self-ideal congruence as an index of adjustment. *J. abnorm. soc. Psychol.*, 1958, 57, 202-208.
- Turnure, C., Response to voice of mother and stranger by babies in the first year. *Develpm. Psychol.*, 1971, 4, 182-190.
- Twitchell, T. E., A behavioral syndrome. *Science*, 1971, 174, 135-138.
- Tyler, L. E., Human abilities. *Ann. Rev. Psychol.*, 1972, 23, 177-206.
- Uchiyama, A., & Lindgren, H. C., Ideal teacher concepts: Attitude shift after practice teaching. *Psychol. Rep.*, 1971, 28,
- Udelf, M. S., see Frantz et al.
- Ulleland, C. N., see Jones et al.
- U.S. Bureau of the Census, *Statistical abstract of the United States*; 1975. Washington: General Printing Office, 1975.
- U.S. Public Health Service, *School achievement of children by demographic and socioeconomic factors*, U.S. DHEW Publication (HSM), 72-1011, November, 1971.
- U.S. Public Health Service, *Age at menarche*. DHEW Publication (HRA), 74-1615, November, 1973a.
- U.S. Public Health Service, *Intellectual development of youths as measured by a short form of the Wechsler Intelligence Scale*. DHEW Publication (HRA), 74-1610, September, 1973c.
- U.S. Public Health Service, *Literacy among youths 12-17 years*, U.S. DHEW Publication (HRA), 74-1613, December, 1973d.
- U.S. Public Health Service, *Reading and arithmetic achievement among youths 12-17 years as measured by the Wide Range Achievement Test*, U.S. DHEW Publication (HRA), 74-1618, February, 1974.
- U.S. Public Health Service, *Self-reported health behavior and attitudes of youths 12-17 years*. DHEW Publication (HRA), 75-1629, April, 1975.
- Uzgiris, I. C., Situational generality of conservation. *Child Developm.*, 1964, 35, 831-841.
- Uzgiris, I. C., & Hunt, J. McV., *Assessment in infancy*. Urbana: U. of Illinois Press, 1975.
- Vanderlippe, R. H., see Turner & Vanderlippe.
- VanHorn, C., & Erlick, A. C., The American way of life: Politics, patriotism, isolation. *Purdue Opinion Panel*, Poll No. 90, January, 1971.
- von Harnack, G. A., see Prader et al.
- Waber, D. P., Sex difference in cognition: A function of maturation rate? *Science*, 1976, 192, 572-574.
- Wade, N., Bottle-feeding: Adverse effects of a western technology. *Science*, 1974,

- Booth.
- Spero, J., see Carter et al.
- Spitz, R. A., Hospitalism. *Psychoanal. Stud. Child*, 1945, 1, 54-74.
- Spitz, R. A., Hospitalism: A follow-up report. *Psychoanal. stud. Child*, 1946, 2, 113-117.
- Spitz, R. A., The importance of the mother-child relationship during the first year of life: A synopsis in five sketches. *Ment. health Today*, 1948, 7, 7-13.
- Sroufe, L. A., see Waters et al.
- Staub, E., The use of role playing and induction in children's learning of helping and sharing behavior. *Child Develpm.*, 1971, 42, 805-816. 383
- Stayton, D., Hogan, R., & Ainsworth, M. D. S., Infant obedience and maternal behavior: The origins of socialization reconsidered. *Child Develpm.*, 1971, 42, 1057-1069.
- Stein, Z., et al., Nutrition and mental performance. *Science*, 1972, 178, 708-713.
- Stein, Z., & Susser, M., Pregnancy and famine. *Science*, 1973, 180, 133-136.
- Stephan, C., see Stephan & Stephan.
- Stephan, W. C., & Stephan, C., Role differentiation, empathy, and neurosis in urban migrants and lower-class residents of Santiago, Chile. *J. pers. soc. Psychol.*, 1971, 19, 1-6.
- Stephens, J. W., see Kogan et al.
- Stern W., *The psychological methods of testing intelligence*. (Trans. by G. M. Whipple.) Baltimore: Warwick & York, 1914.
- Stevens, C. W., & Mitchell, G., Birth order effects, sex differences, and sex preferences in the peer-directed behaviors of rhesus monkeys. *Internatl. J. Psychobiol.*, 1972, 2, 117-128.
- Stevenson, H. W., see Weir & Stevenson.
- Steward, D., see Steward & Steward.
- Steward, M., & Steward, D., The observation of Anglo-, Mexican-, and Chinese-American mothers teaching their young sons. *Child Develpm.*, 1973, 44, 329-337.
- Stewart, D., see Berk et al.
- Stewart, M. A., Hyperactive children. *Sci. Amer.*, 1970, 222(4), 94-99.
- Stinnett, N., see Edwards & Stinnett.
- Stott, D. H., An empirical approach to motivation based on the behavior of the young child. *J. child psychol. Psychiat.*, 1961, 2, 97-117.
- Strauss, M. E., et al., Behavior of narcotics-addicted newborns. *Child Develpm.*, 1975, 46, 887-893.
- Streissguth, A. P., see Jones, K. L. et al.
- Strickland, B. R., see Nowicki & Strickland.
- Strother, C. R., see Schale & Strother.
- Suci, G. J., see Copple & Suci.
- Sullivan, H. S., *Conceptions of modern psychiatry*. Washington: Wm. Allanson White Psychiat. Found., 1947.
- Sunley, R., Early nineteenth century literature on child rearing. In M. Mead & M. Wolfenstein, Eds., *Childhood in contemporary cultures*. Chicago: U. of Chicago Press, 1955.
- Susser, M., see Stein & Susser.
- Swartz, J. D., see Holtzman et al.
- Takaishi, M., see Tanner et al.
- Tanner, J. M., *Growth at adolescence*, 2nd ed., Philadelphia: Davis, 1962.
- Tanner, J. M., The regulation of human growth. *Child Develpm.*, 1963, 34, 817-848.
- Tanner, J. M., Physical growth. In P. H. Mussen, Ed., *Garmichael's manual of child psychology*, 3rd ed. N.Y.: Wiley, 1970.
- Tanner, J. M., Whitehouse, R. H., & Takaiishi, M., Standards from birth to maturity for height, weight, height velocity, and weight velocity: British children, 1965. *Arch. dis. Childhood*, 1966, 41, 613-635.
- Tanner, J. M., see also Prader et al.
- Taylor, W. L., "Cloze procedures": A new tool for measuring readability. *Journalism Quart.*, 1953, 30, 415-433.
- ter Laak, J. J. F., see Hermans et al.
- Terman, L. M., & Merrill, M. A., *Measuring intelligence*. Boston: Houghton, Mifflin, 1937.
- Tharp, R. G., see Gallimore et al.
- Thomas, A., Chess, S., & Birch, H. C., The origin of personality. *Scientific American*, 1970, 223(2), 102-109.
- Thomas, M. J., Realism and socioeconomic status (SES) of occupational plans of low SES black and white male adolescents. *J. couns. Psychol.*, 1976, 23, 46-49.

- Seegmiller, B. R., Relations between behavioral characteristics of infants, their mothers' behaviors, and performance on the Bayley mental and motor scales. *J. Psychol.*, 1975, 90, 99-111.
- Seghorn, T., see Cohen & Seghorn.
- Seraydarian, L., see Busse & Seraydarian.
- Serunian, S. A., & Broman, S. H., Relationship of Apgar scores and Bayley mental and motor scores. *Child Developm.*, 1975, 46, 696-700.
- Shelton, F. C., see Kogan et al.
- Sherif, M., *The psychology of social norms*. N.Y.: Harper, 1936.
- Shields, J., *Monozygotic twins*. London: Oxford U. Press, 1962.
- Shields, J., see also Gottesman & Shields.
- Shirley, M. M., *The first two years: A study of twenty-five babies*, vol 1. *Postural and locomotor development*. Minneapolis: U. of Minn. Press, 1931.
- Shirley, M. M., *The first two years*, vol. 2. *Intellectual development*. Minneapolis: U. of Minn. Press, 1933.
- Siebel, C. E., see Harris & Siebel.
- Silva, I., see Lindgren et al.
- Simner, M. L., Newborn's response to the cry of another infant. *Develpm. Psychol.*, 1971, 5, 136-150.
- Simon, J. G., see Feather & Simon.
- Simon, W., see Miller & Simon.
- Simsarian, F. P., & McLendon, P. A., Feeding behavior of an infant during the first twelve weeks of life on a self-demand schedule. *J. Pediat.*, 1942, 20, 93-103.
- Singer, R. D., see Feshbach & Singer.
- Siqueland, E. R., Reinforcement patterns and extinction in human newborns. *J. exp. child. Psychol.*, 1968, 6, 431-442.
- Skinner, B. F., *The behavior of organisms*. N.Y.: Appleton-Century-Crofts, 1938.
- Skinner, B. F., *Verbal behavior*. N.Y.: Appleton-Century-Crofts, 1957.
- Skoogberg, E. L., see Rosenblatt & Skoogberg.
- Slobin, D. I. Universals of grammatical development in children. In G. B. Flores d'Arcais & J. M. Levelt, Eds., *Advances in psycholinguistics*. N.Y.: American Elsevier, 1970.
- Smith, D. W., see Jones, K. L. et al.
- Smith, K. U., & Greene, P., A critical period in maturation of performance with space-displaced vision. *Percept. & motor Skills*, 1963, 17, 627-639.
- Smith, K. U. Zwerg, C., & Smith, N. J., Sensory-feedback analysis of infant control of the behavioral environment. *Percept. & motor Skills*, 1963, 16, 725-732.
- Smith, M. E., An investigation of the development of the sentence and the extent of the vocabulary in young children. *U. Iowa Stud. Child. Welf.*, 1926, 3, No. 5.
- Smith, N. F., The influence of social class and ethnicity: A multi-national study of parental child training values. Unpubl. ms., v Intl. Soc. for the Study of Behav. Developm., U. of Surry, Guildford, England, July 1975.
- Smith, N. J., see Smith, K. U. et al.
- Snyder, E. E., A longitudinal analysis of the relationship between high school student values, social participation, and educational-occupational achievement. *Sociol. Educ.*, 1969, 42, 261-270.
- Snyder, M. M., see Bayer & Snyder.
- Solkoff, N., Yaffe, S., Weintraub, D., & Blase, B., Effects of handling on the subsequent developments of premature infants. *Develpm. Psychol.*, 1969, 1, 765-768.
- Sontag, L. W., Baker, C. T., & Nelson, V. L., Mental growth and personality development: A longitudinal study. *Soc. Res. Child Developm. Monogr.*, 1958, 23, No. 08.
- Sontag, L. W., & Kagan, J., The emergence of intellectual achievement motives. *Amer. J. Orthopsychiat.*, 1963, 33, 532-535.
- Spaner, S. D., see Jordan & Spaner.
- Spear, P. S., Motivational effects of praise and criticism on children's learning. *Develpm. Psychol.*, 1970, 3, 124-132.
- Spearman, C. E., *The abilities of man*. N.Y.: Macmillan, 1927.
- Spears, W. C., & Hohle, R. H., Sensory and perceptual processes in infants. In Y. Brackbill, Ed., *Infancy and early childhood*. N.Y.: Free Press, 1967.
- Spelt, D. K., The conditioning of the human fetus in utero. *J. exper. Psychol.*, 1948, 38, 338-346.
- Spencer-Booth, Y., see Hinde & Spencer-

- children. *Develpm. Psychol.*, 1969, 1, 493-502.
- Rotter, J. B., Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychol. Monogr.*, 1966, 80 (1, Whole No. 609).
- Routh, D. K., Conditioning of vocal response differentiation in infants. *Develpm. Psychol.*, 1969, 1, 219-226.
- Rowe, D., & Plomin, R., Temperament in early childhood. *J. pers. Assess.*, 1977, 41, 150-156.
- Rubenstein, J. L., Pedersen, F. A., & Yarrow, L. J., What happens when Mother is away?: A comparison of mothers and substitute caregivers. *Develpm. Psychol.*, 1977, 13, 529-530.
- Sagi, A., & Hoffman, M. L., Empathic distress in the newborn. *Develpm. Psychol.*, 1976, 12, 175-176.
- Salapatek, P. H., see Kessen et al.
- Salk, L., The effects of normal heartbeat sound on the behavior of the newborn infant: Implications for mental health. *World ment. Health*, 1960, 12, 168-175.
- Salk, L., The importance of the heartbeat rhythm to human nature: Theoretical, clinical, and experimental observations. *Proceedings, 3rd World Cong. Psychiat.*, vol. 1. Montreal: McGill U. Press, 1961.
- Salmon, M., see Sayler & Salmon.
- Sameroff, A. J., Can conditioned responses be established in the newborn infant: 1971? *Develpm. Psychol.*, 1971, 5, 1-12.
- Sander, L. W., see Condon and Sander.
- Sanders, K. M., see Harper and Sanders.
- Sankoff, D., & Lessard, R., Vocabulary richness: A sociolinguistic analysis. *Science*, 1975, 190, 689.
- Santrock, J. W., Father absence, perceived maternal behavior, and moral development in boys. *Child Develpm.*, 1975, 46, 753-757.
- Santrock, J. W., & Wohlford, P., Effects of father absence: Influence of the reason for and the onset of the absence. *Amer. Psychol. Assn. Proceedings*, 1970, 5, 265-266.
- Sauvé, R., see Lytton et al.
- Sawrey, W. L., see Lynn & Sawrey.
- Sayler, A., & Salmon, M., Communal nursing in mice: Influence of multiple mothers on the growth of the young. *Science*, 1969, 164, 1309-1310.
- Sayler, A., & Salmon, M., An ethological analysis of communal nursing by the house mouse (*Mus musculus*). *Behaviour*, 1971, 40, 62-85.
- Scammon, R. E., The measurement of the body in childhood. In J. A. Harris et al., *The measurement of man*. Minneapolis: U. of Minn. Press, 1930.
- Scarpetti, W. L., see Tolor et al.
- Scarr-Salapatek, S., Race, social class, and IQ. *Science*, 1971, 174, 1285-1295.
- Scarr-Salapatek, S., & Williams, M. L., The effects of early stimulation on low-birth-weight infants. *Child Develpm.*, 1973, 44, 94-101.
- Schaefer, E. S., & Bell, R. Q., Development of a parental attitude research instrument. *Child Develpm.*, 1958, 29, 339-361.
- Schaefer, E. S., see Bayley & Schaefer.
- Schaffer, H. R., Activity level as a constitutional determinant of infantile reaction to deprivation. *Child Develpm.*, 1966, 37, 595-602.
- Schaffer, H. R., & Emerson, P. E., The development of social attachments in infancy. *Monogr. Soc. Res. Child Develpm.*, 1964a, 29, No. 3.
- Schaffer, H. R., & Emerson, P. E., Patterns of response to physical contact in early human development. *J. child psychiat. Psychol.*, 1964b, 5, 1-13.
- Schale, C. W., & Strother, C. R., A cross-cultural study of age changes in cognitive behavior. *Psychol. Bull.*, 1968, 70, 671-680.
- Scheinfeld, A., see Garai & Scheinfeld.
- Schmitt, M. H., Superiority of breast-feeding: Fact or fancy? *Amer. J. Nursing*, 1970, 70, 1488-1493.
- Schneider, D. M., see Kluckhohn et al.
- Schwartz, S. H., & Clausen G. T., Responsibility, norms, and helping in an emergency. *J. pers. soc. Psychol.*, 1970, 16, 299-310.
- Sears, R. R., Maccoby, E. E., & Levin, H., *Patterns of child rearing*. Evanston: Row, Peterson, 1957.
- Sears, R. R., Rau, L., & Alpert, R., *Identification and child rearing*. Stanford: Stanford U. Press, 1965.

- Psychol. Assn. Convention, 1977.
- Queen, S. A., & Habenstein, R. W., *The family in various cultures*, 3rd ed. Philadelphia: Lippincott, 1967.
- Raabe, V. L., see Dymond et al.
- Rabin, A. I., *Growing up in the kibbutz*. N.Y.: Springer, 1965.
- Ramirez, M., III, see Price-Williams et al.
- Rasmussen, B., see Gottman et al.
- Rau, L., see Sears et al.
- Rau, L., see Winder & Rau.
- Raynor, R., see Watson & Raynor.
- Rees, J., see Tizard & Rees.
- Rehage, K. J., see Flickinger & Rehage.
- Reichard, C. C., & Elder, S. T., The effects of caffeine on reaction time in hyperkinetic and normal children. *Amer. J. Psychiat.*, 1977, 134, 144-148.
- Rest, J. R., Longitudinal study of the defining issues test of moral judgment: A strategy for analyzing developmental change. *Develpm. Psychol.*, 1975, 11, 738-748.
- Revelle, R., see Fresch & Revelle.
- Rheingold, H. L., The measurement of maternal care. *Child Develpm.*, 1960, 31, 565-575.
- Rheingold, H. L., & Eckerman, C. O., The infant separates himself from his mother. *Science*, 1970, 168, 78-83.
- Rheingold, H. L., Gewirtz, J. L., & Ross, H. W., Social conditioning. *J. comp. physiol. Psychol.*, 1959, 57, 68-73.
- Ribble, M. A., *The rights of infants*. N.Y.: Columbia U. Press, 1943.
- Ricciuti, H. N., see Brockman & Ricciuti, and Morgan & Ricciuti.
- Rice, R. D., Neurophysiological development in premature infants following stimulation. *Develpm. Psychol.*, 1977, 13, 69-76.
- Richards, T. W., & Newberry, H., Studies in fetal behavior: III. Can performance test items at six months postnatally be predicted on the basis of fetal activity? *Child Develpm.*, 1938, 9, 79-88.
- Ringness, T. A., Identification patterns, motivation, and school achievement of bright junior high school boys. *J. educ. Psychol.*, 1967, 58, 93-102.
- Ritschl, C., Mongrella, J., & Presbie, R. J., Group time-out from rock and roll music and out-of-seat behavior of handicapped children while riding a school bus. *Psychol. Rep.*, 1972, 31, 967-973.
- Robin, S. S., see Callahan & Robin.
- Roden, A. H., see Hapkiewicz & Rodan.
- Roffwarg, H. P., Muzio, J. N., & Dement, W. C., Ontogenetic development of the human sleep-dream cycle. *Science*, 1966, 152, 604-619.
- Rogers, C. R., & Dymond, R., *Psychotherapy and personality change*. Chicago: U. of Chicago Press, 1954.
- Ruse, H. A., see Elton & Rose.
- Rose, M. H., see Burk et al.
- Rosekrans, M. A., & Hartup, W. W., Imitation influences of consistent and inconsistent response consequences to a model on aggressive behavior in children. *J. pers. soc. Psychol.*, 1967, 7, 429-434.
- Rosen, B. C., Socialization and achievement motivation in Brazil. *Amer. sociol. Rev.*, 1962, 27, 612-624.
- Rosen, B. C., Social class and the child's perception of the parent. *Child Develpm.*, 1964, 35, 1147-1153.
- Rosenblatt, P. C., & Skoogberg, E. L., Birth order in cross-cultural perspective. *Develpm. Psychol.*, 1974, 10, 48-54.
- Rosenblum, L. A., see Kaufman & Rosenblum, and Lewis & Rosenblum.
- Rosenhan, D., see Dowart et al.
- Rosenthal, M. K., The generalization of dependency behaviors from mother to stranger. Unpublished doctoral dissertation, Stanford U., 1965.
- Rosenthal, M. K., The generalization of dependency behavior from mother to stranger. *J. child psychol. Psychiat.*, 1967, 8, 117-133.
- Rosenthal, R., *Experimenter effects in behavioral research*. N.Y.: Academic, 1966.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L., *Pygmalion in the classroom*. N.Y.: Holt, 1968.
- Rosenzweig, M. R., see Bennett et al.
- Rosman, B., see Kagan et al.
- Ross, D., see Bandura et al.
- Ross, E. N., see Butler et al.
- Ross, S. A., see Bandura et al.
- Rothbart, M. K., Birth order and mother-child interaction in an achievement situation. *J. pers. soc. Psychol.*, 1971, 17, 113-119.
- Rothenburg, B. B., & Courtney, R. G., Conservation of number in very young

- Second adult follow-up. *J. educ. Psychol.*, 1966, 57, 311-325.
- Paivio, A., *Imagery and verbal processes*. N.Y.: Holt, 1971.
- Palermo, D. S., Castenada, A., & McCandless, B. R., The relationship of anxiety in children to performance in a complex learning task. *Child Developm.*, 1956, 27, 333-338.
- Palermo, D. S., see also Castenada et al.
- Palmer, R. J., see Cotler & Palmer.
- Panel on Youth of the President's Science Advisory Committee, *Youth: Transition to adulthood*. Chicago: U. Chicago Press, 1974.
- Parke, R. D., see Hetherington & Parke.
- Parkin, J. M., see Warren & Parkin.
- Parten, M. B., Leadership among preschool children. *J. abnorm. soc. Psychol.*, 1932-33, 27, 430-440.
- Pasamanick, B., see Knobloch & Pasamanick.
- Paternite, C. E., see Cantor & Paternite.
- Payne, J. S., et al., *Head Start: A tragicomedy with epilogue*. N.Y.: Behavioral Publications, 1973.
- Pearlin, L. I., *Class context and family relations: A cross-national study*. Boston: Little, Brown, 1971.
- Pedersen, F. A., see Rubenstein et al.
- Phillips, W., see Kagan et al.
- Piaget, J., *The language and thought of the child*. N.Y.: Humanities Press, 1926. 269
- Piaget, J., *The child's conception of the world*. N.Y.: Harcourt Brace, 1929.
- Piaget, J., *The moral judgment of children*. Glencoe, Ill.: Free Press, 1948.
- Piaget, J., *Psychology of intelligence*. N.Y.: Harcourt Brace, 1950.
- Piaget, J., *Play, dreams, and imitation in childhood*. N.Y.: Norton, 1951.
- Piaget, J., *The origins of intelligence in children*. N.Y.: Intl. Universities Press, 1952. (Trans. by M. Cook; original, 1936.)
- Piaget, J., The development of time concepts in the child. In P. H. Hoch & J. Zubin, Eds., *Psychopathology of childhood*. N.Y.: Grune & Stratton, 1955.
- Piaget, J., *Logic and psychology*. N.Y.: Basic Books, 1957.
- Piaget, J., *The child's conception of number*. N.Y.: Norton, 1965. 270
- Piaget, J., *The child's conception of time*. N.Y.: Basic Books, 1969. (Trans. by A. J. Pomerans; original, 1946.)
- Piaget, J., Piaget's theory. In P. H. Mussen, Ed., *Carmichael's manual of child psychology*, 3rd ed., vol 1. N.Y.: Wiley, 1970.
- Piaget, J., Intellectual development from adolescence to adulthood. *Human Developm.*, 1972, 15, 1-12.
- Piaget, J., & Inhelder, B., *The child's conception of space*. London: Routledge & Kegan Paul, 1956.
- Piaget, J., & Inhelder, B., *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*. (Trans. A. Parsons & S. Seagrin.) N.Y.: Basic Books, 1958.
- Piaget, J., & Inhelder, B., *Le genèse des structures logiques élémentaires; Classifications et sériations*. Neuchâtel, Switzerland: Delachaux & Niestlé, 1959.
- Piaget, J., & Inhelder, B., *The psychology of the child*. N.Y.: Basic Books, 1969.
- Piddington, R., *The psychology of laughter: A study of social adaptation*. N.Y.: Gamut Press, 1963.
- Pinard, A., see Laurendeau & Pinard.
- Pinneau, S. R., The infantile disorders of hospitalism and anaclitic depression. *Psychol. Bull.*, 1955, 52, 429-452.
- Plomin, R., see Rowe & Plomin.
- Poulos, R. W., see Liebert & Poulos.
- Prader, A., Tanner, J. M., & von Harnack, G. A., Catchup growth following illness or starvation. *J. Pediat.*, 1963, 62, 646-659.
- Pratt, K. C., et al., *Behavior of the newborn infant*. Columbus: Ohio State U. Press, 1930.
- Presbie, R. J., see Ritschl et al.
- Price-Williams, D., Gordon, W., & Ramirez, M., III, Skills and conservation: A study of pottery-making children. *Developm. Psychol.*, 1969, 1, 769.
- Proshek, J. M., see Neale & Proshek.
- Quast, W., see Wolking et al.
- Quay, L. C., Language dialect, reinforcement, and the intelligence-test performance of Negro children. *Child Developm.*, 1971, 42, 5-15.
- Quay, L. C., & Mathews, M., Social class and intellectual influences on communication encoding. Unpublished paper, Amer.

- psychol. & Psychiat., 1961, 2, 203-209. 445
- Morrow, W. R., & Wilson, R., Family relations of bright high-achieving and under-achieving high school boys. *Child Developm.*, 1961, 32, 501-510.
- Mosher, D. L., Sex differences, sex experience, sex guilt, and explicitly sexual films. *J. soc. Issues*, 1973, 29(3), 95-112.
- Mouton, J. S., Bell, R. L., Jr., & Blake, R. R., Role playing skill and sociometric peer status. *Group Psychother.*, 1956, 9, 7-17.
- Munday, L. A., Declining admissions test scores. ACT Res. Report, Res. & Developm. Div., Amer. Coll. Testing Program, 1976.
- Murphy, G., Murphy, L. B., & Newcomb, T. M., *Experimental social psychology*. N.Y.: Harper, 1937.
- Murphy, L. B., see Murphy et al.
- Murray, H. A., see Kluckhohn et al.
- Mussen, P. H., see Jones & Mussen.
- Muzio, J. N., see Roffwarg et al.
- Naeye, R. L., Diener, M. M., Dellinger, W. S., & Blanc, W. A., Urban poverty: Effects on prenatal nutrition. *Science*, 1969, 166, 1026.
- National Center for Health Statistics Growth Charts, *Monthly Vital Statistics Reports*, 1976, 25, No. 3 Supplement.
- Neale, D. C., & Proshok, J. M., School-related attitudes of culturally disadvantaged elementary school children. *J. educ. Psychol.*, 1967, 58, 238-244. 495-
- Neff, W. S., & Koltuv, M., Toleration of psychiatric rehabilitation as a function of coping style. *J. consult. Psychol.*, 1967, 31, 364-370.
- Neimark, E. D., Intellectual development during adolescence. *Rev. Child Developm. Res.*, 1975, 4, 541-594.
- Nelson, G. A., see Henery & Nelson.
- Nelson, K. E., Facilitating children's syntax acquisition. *Developm. Psychol.*, 1977, 13, 101-107.
- Nelson, K., & Kessen, W., Visual scanning by human newborns: Responses to complete triangle, to sides only, and to corners only. *Amer. Psychol. Assn. Proceedings*, 1969, 4, 273-274.
- Newberry, H., see Richards & Newberry.
- Newcomb, T. M., see Murphy et al.
- Newman, H. H., Freeman, F. H., & Holzinger, K. J., *Twins*. Chicago: U. of Chicago Press, 1937.
- Nichols, P. L., & Broman, S. H., Familial resemblance in infant development. *Developm. Psychol.*, 1974, 10, 442-446.
- Nielsen, J., Friedrich, U., & Tsuboi, T., Chromosome abnormalities in patients treated with chlorpromazine, perphenazine, and lysergide. *Brit. med. J.*, 1969, 3, 634-636.
- Niem, T.-I. C., & Collard, R. R., Parental discipline of aggressive behaviors in four-year-old Chinese and American children. *Amer. Psychol. Assn. Proceedings*, 1972, 7, 95-96.
- Nourse, A. E., et al., *The body*. N.Y.: Time-Life, 1964.
- Novak, M. A., & Harlow, H. F., Social recovery of monkeys isolated for the first year of life: 1. Rehabilitation and therapy. *Developm. Psychol.*, 1975, 11, 453-465.
- Nowicki, S., & Strickland, B. R., A locus of control scale for children. Unpubl. paper, Amer. Psychol. Assn. Convention, Washington, D.C., 1971.
- Nowlis, G. H., & Kessen, W., Human newborns differentiate differing concentrations of sucrose and glucose. *Science*, 1976, 191, 865-866.
- Nye, F. I., see Hoffman & Nye.
- O'Connor, N., & Franks, C., Childhood upbringing and other environmental factors. In H. J. Eysenck, Ed., *Handbook of abnormal psychology*. N.Y.: Basic Books, 1961.
- Oetting, E. R., & Dinges, N. C., An anxiety and mood scale for young Navajo children. *Amer. Psychol. Assn. exper. publ. System*, June, 1971, 12, Ms. No. 472-35.
- O'Keeffe, L., see Webb et al.
- Oliveri, M. A., see Webb et al.
- Oppen, S., see Ginsberg & Oppen.
- Ordy, J. M., see Fantz et al.
- Osser, H., Language development. In G. S. Lesser, Ed., *Psychology and educational practice*. Chicago: Scott Foresman, 1971.
- Owens, W., Age and mental abilities:

- Marx, J. L., Hemophilia: New information about the "royal disease." *Science*, 1975a, **188**, 41-42.
- Marx, J. L., Cytomégalo-virus: A major cause of birth defects. *Science*, 1975b, **190**, 1184-1186.
- Marx, J. L., Crib death: Some promising leads but no solution yet. *Science*, 1975c, **189**, 367-369.
- Maslow, A. H., *Motivation and personality*. N.Y.: Harper, 1954.
- Massari, D. J., The relationship of reflection-impulsivity to field dependence-independence and internal-external control in children. *J. genet. Psychol.*, 1975, **126**, 61-67.
- Masters, W. H., & Johnson, V. E., *Human sexual response*. Boston: Little, Brown, 1966.
- Masters, W. H., & Johnson, V. E., *Human sexual inadequacy*. Boston: Little, Brown, 1970.
- Matas, L., see Waters et al.
- Mathews, M., see Quay & Mathews.
- Maw, W. H., & Maw, E. W., Children's curiosity and parental attitudes. *J. marriage & Family*, 1966, **28**, 343-345. 439-
- May, M. S., see Hartshorne & May.
- Mead, M., *Coming of age in Samoa*. N.Y.: Morrow, 1928.
- Mead, M., *Sex and temperament in three primitive societies*, N.Y.: Morrow, 1935.
- Medsker, L. L., see Trent & Medsker.
- Meisels, M., see Lerner et al.
- Mello, M. J., see Lindgren & Mello.
- Meltzoff, A. N., & Moore, M. K., Imitation of facial and manual gestures by human neonates. *Science*, 1977, **198**, 75-78.
- Meredith, H. V., Somatic changes during human prenatal life. *Child Developm.*, 1975, **46**, 603-610.
- Merrill, M. A., The significance of IQs on the Revised Stanford-Binet Scales. *J. educ. Psychol.*, 1938, **29**, 641-651.
- Meyer, K. K., see Winick et al.
- Midgley, N., & Abrams, M. S., Fear of success and locus of control in young women. *J. consult. clin. Psychol.*, 1974, **42**, 737.
- Miles, B. E., see Alexander et al.
- Milgram, N. A., see Milgram & Milgram.
- Milgram, R. M., & Milgram, N. A., The effect of test content and context on the anxiety-intelligence relationship. *J. genet. Psychol.*, 1977, **130**, 121-127.
- Milgram, S., Group pressure and action against a person. *J. abnorm. soc. Psychol.*, 1964, **69**, 137-143.
- Miller, P. Y., & Simon, W., Adolescent sexual behavior: Context and change. *Soc. Probl.*, 1974, **22**, 58-76.
- Millichamp, D. A., see Blatz et al.
- Mills, B., see Wulbert et al.
- Mischel, W., Preference for delayed reinforcement: An experimental study of a cultural observation. *J. abnorm. soc. Psychol.*, 1958, **56**, 57-61.
- Mischel, W., Cognitive appraisals and transformations in self-control. In B. Weiner, Ed., *Cognitive views of human motivation*. N.Y.: Academic, 1974. 114,
- Mitchell, G., & Brandt, E. M., Behavioral experiences related to experience of the mother and sex of the infant in the rhesus monkey. *Develpm. Psychol.*, 1970, **3**, 149.
- Mitchell, G., see also Stevens & Mitchell.
- Mogar, M., Children's causal reasoning about natural phenomena. *Child Developm.*, 1960, **31**, 59-65.
- Mongrella, J., see Ritschl et al.
- Montare, A., see Golden et al.
- Montgomery, L. E., & Finch, A., Jr., Relection-impulsivity and locus of conflict in emotionally disturbed children. *J. genet. Psychol.*, 1975, **126**, 89-91.
- Moore, M. K., see Meltzoff & Moore.
- Moore, R. W., see Brennan et al.
- Moreno, J. L., *Who shall survive? A new approach to the problem of human inter-relations*. Washington: Nerv. & Mental Disease Publ. Co., 1934.
- Morgan, G. A., & Ricciuti, H. N., Infants' responses to strangers during the first year. In B. M. Foss, Ed., *Determinants of infant behavior*. London: Methuen, 1963.
- Morrison E., Underachievement among preadolescent boys considered in relationship to passive aggression. *J. educ. Psychol.*, 1969, **60**, 168-173.
- Morrow, W. R., & Wilson, R. C., The self-reported personal and social adjustment of bright high-achieving and under-achieving high school boys. *J. child*

- ing cue in infants. *Compar. psychol. Monogr.*, 1941, 17, No. 2.
- Little, B. C., see Zahn et al.
- Little, C. R. D., see Becker et al.
- Long, B. H., & Henderson, E. H., Measuring self-esteem across cultures. *Amer. Psychol. Assn. Proceedings*, 1971, 6, 255-256.
- Loeb, R. C., Concomitants of boys' locus of control examined in parent-child interactions. *Develpm. Psychol.*, 1975, 11, 353-358.
- Lorenz, K., *Der Kumpan in der Umwelt des Vogels. Der Artgenosse als auslösendes Moment sozialer Vethaltungsweise.* *J. Orinth.*, 1935, 83, 137-213.
- Lovell, K., A follow-up study of Inhelder's and Piaget's "The growth of logical thinking." *Brit. J. Psychol.*, 1981a, 52, 143-153.
- Lovell, K., A follow-up study of Inhelder's and Piaget's "The growth of logical thinking." *Brit. J. Psychol.*, 1981b, 52, 155-193.
- Lowry, G. H., see Watson & Lowry.
- Lunt, P. S., see Warner & Lunt.
- Luria, A. R., *The role of speech in the regulation of normal and abnormal behavior.* N.Y.: Liveright, 1961.
- Lustman, S. L., Rudiments of the ego. *Psychoanal. Stud. Child*, 1956, 11, 89-92.
- Lynn, D. G., & Sawrey, W. L., The effects of father-absence on Norwegian boys and girls. *J. abnorm. soc. Psychol.*, 1959, 59, 258-262.
- Lytton, H., Conway, D., & Sauvé, R., The impact of twinship on parent-child interaction. *J. pers. soc. Psychol.*, 1977, 35, 97-107.
- McCall, R. B., Addendum. The use of multivariate procedures in developmental psychology. In P. H. Mussen, Ed., *Carmichael's manual of child psychology*, 3rd ed. N.Y.: Wiley, 1970.
- McCandless, B. R., see Castenada et al.
- McCarthy, D., The language development of the preschool child. *U. Mjnn. Inst. Child Welf. Monogr.*, 1930, No. 4.
- McCarthy, D., Language development in children. In L. Carmichael, Ed., *Manual of child psychology*, 2nd ed. N.Y.: Wiley, 1954.
- MacDonald, A. P., Jr., Manifestations of differential levels of socialization by birth order. *Develpm. Psychol.*, 1969a, 1, 485-492.
- MacDonald, A. P., Jr., Anxiety affiliation, and social isolation. *Develpm. Psychol.*, 1969b, 3, 242-254.
- McDonald, F. J., see Bandura & McDonald.
- Macfarlane, J. W., From infancy to adulthood. In M. C. Jones et al., Eds., *The course of human development.* Waltham, Mass.: Xerox, 1971.
- McGraw, M. B., Suspension grasp behavior of the human infant. *Amer. J. of the Diseases of Clin.*, 1940, 16, 799-811.
- McGraw, M. B., *The neuromuscular maturation of the human infant.* N.Y.: Columbia U. Press, 1943.
- McGraw, M. B., Maturation of behavior. In L. Carmichael, Ed., *Manual of child psychology.* N.Y.: Wiley, 1946.
- McKinney, J. D., Problem-solving strategies in reflective and impulsive children. *J. educ. Psychol.*, 1975, 67, 807-820.
- McLandon, P. A., see Simsarian & McLandon.
- McNeill, D., On theories of language acquisition. In D. Horton and T. Dixon, Eds., *Verbal behavior and general behavior.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1968.
- McNemar, Q., *Psychological statistics*, 2nd ed. N.Y.: Wiley, 1955.
- Maccoby, E. E., Sex in the social order. *Science*, 1973, 182, 469-471.
- Maccoby, E. E., Socialization theory: Where do we go from here? Unpublished paper, Western Psychol. Assn., Sacramento, April, 1975.
- Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N., *The psychology of sex differences.* Stanford: Stanford U. Press, 1974.
- Maccoby, E. E., see also Sears et al.
- Madison, P., *Personality development in college.* Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1969.
- Maes, P. C. J. M., see Hermans et al.
- Mandell, W., see Caputo & Mandell.
- Mantilla-Plata, B., see Harbison & Mantilla-Plata.
- Markell, R. A., see Asher & Markell.
- Marwick, C. S., Predicting ovulation—a reply. *Science*, 1970, 169, 717.

- La Gaipa, J. J., see Bigelow & La Gaipa.
- Lahaderne, H. M., & Jackson, P. W., Withdrawal in the classroom: A note on some educational correlates of social desirability among school children. *J. educ. Psychol.*, 1970, 61, 97-101.
- Lamaze, F., *Painless childbirth: The Lamaze method*. Chicago: Regnery, 1970.
- Lane, P. A., see Tolor et al.
- Langer, A., see Campos et al.
- Langer, J., see Kuhn et al.
- Laosa, L. M., & Brophy, J. E., Sex X birth order interaction in measures of sex-typing and affiliation in kindergarten children. *Amer. Psychol. Assn. Proceedings*, 1970, 5, 363-364.
- Larson, R. C., Dissecting changes in writing achievement. *NAEP Newsletter*, 1976, 9(3), 7.
- Laurendeau, M., & Pinard, A., *Causal thinking in the child: A genetic and experimental approach*. N.Y.: Intl. Univ. Press, 1963.
- Lawton, J. J., Jr., see Woling et al.
- Lee, P. C., Cognitive development in young children. In H. C. Lindgren, Ed., *Children's behavior*. Palo Alto, Calif.: Mayfield, 1975.
- Lefkowitz, M. M., see Eron et al.
- Lehmann, I. J., 'The biography of a freshman class. In *Measurement in education*, 20th yearbook, Natl. Council Measmt. in Educ., 1963.
- Lenneberg, E. H., On explaining language. *Science*, 1969, 164, 635-643.
- Lerner, R. M., Karabenick, S. A., & Meisels, M., Effects of age and sex on the development of personal space schemata toward body build. *J. genet. Psychol.*, 1975, 127, 91-101.
- Lessard, R., see Sankoff & Lessard.
- Lester, B. M., Cardiac habituation of the orienting response to an auditory signal in infants of varying nutritional status. *Develpm. Psychol.*, 1975, 11, 432-442.
- Leuba, C., Tickling and laughter: Two genetic studies. *J. genet. Psychol.*, 1941, 201-209.
- Lewin, K., see Barker et al.
- Levin, H., see Sears et al., 1957.
- Levine, L. E., & Hoffman, M. L., Empathy and cooperation in 4-year-olds. *Develpm. Psychol.*, 1975, 11, 533-534.
- LeVine, R. A., Cross-cultural study in child psychology. In P. H. Mussen, Ed., *Carmichael's manual of child psychology*, 3rd ed. N.Y.: Wiley, 1970.
- Levine, S., Stimulation in infancy. *Scient. Amer.*, 1980, 202, 81-87.
- Lewis, M., Kagan, J., & Kalafat, J., Patterns of fixation in the young infant. *Child Develpm.*, 1966, 37, 331-341.
- Lewis, M., & Rosenblum, L. A., Eds., *The effect of the infant on its caregiver*. N.Y.: Wiley-Interscience, 1974.
- Lewis, M., et al., Infants' responses to facial stimuli during the first year of life. Unpubl. paper, Amer. Psychol. Assn. Convention, Chicago, 1965.
- Liebert, R. M., & Poulos, R. W., Eliciting the "norm of giving": Effects of modeling and presence of witness on children's sharing behavior. *Amer. Psychol. Assn. Proceedings*, 1971, 6, 345-346.
- Liley, A. W., The foetus as a personality. *Austral. & N.Z. J. Psychiat.*, 1972, 6, 99-105.
- Lindgren, H. C., Age as a variable in aversion toward food and occupation. *J. consult. Psychol.*, 1962, 26, 101-102.
- Lindgren, H. C., *An introduction to social psychology*, 2nd ed. N.Y.: Wiley, 1973.
- Lindgren, H. C., & Byrne, D., *Psychology*, 3rd ed. N.Y.: Wiley, 1971.
- Lindgren, H. C., & Byrne, D., *Psychology*, 4th ed. N.Y.: Wiley, 1975.
- Lindgren, H. C., & Guedes, H. de A., Social status, intelligence, and educational achievement among elementary and secondary students in São Paulo, Brazil. *J. soc. Psychol.*, 1963, 60, 9-14.
- Lindgren, H. C., & Mello, M. J., Emotional problems of over- and underachieving children in a Brazilian elementary school. *J. genet. Psychol.*, 1965, 106, 59-65.
- Lindgren, H. C., Silva, I., Faraco, I., & da Rocha, N. S., Attitudes toward problem solving as a function of success in arithmetic in Brazilian schools. *J. educ. Res.*, 1964, 58, 44-45.
- Lindgren, H. C., see also Babayan et al., Grossman & Lindgren, and Uchiyama & Lindgren.
- Ling, B. C., Form discrimination as a learn-

- ton-Century-Crofts, 1938.
- Kemp, B., see Gallimore et al.
- Kendler, H. H., see Kendler & Kendler, and Kendler et al.
- Kendler, T. S., & Kendler, H. H., Reversal and nonreversal shifts in kindergarten children. *J. exper. Psychol.*, 1959, **58**, 56-69.
- Kendler, T. S., Kendler, H. H., & Wells, D., Reversal and nonreversal shifts in nursery school children. *J. comp. physiol. Psychol.*, 1960, **53**, 83-88.
- Kennedy, J. F., Message from the President of the United States relative to mental illness and mental retardation. House of Representatives, 88th Congress, 1st Session, Document No. 58; Feb. 5, 1963.
- Kenniston, K., Social change and youth in America. In E. H. Erikson, Ed., *The challenge of youth*. N.Y.: Anchor, 1965.
- Kessen, W., *The child*. N.Y.: Wiley, 1965.
- Kessen, W., Haith, W. W., & Salapatek, P. H., Human infancy: A bibliography and guide. In P. H. Mussen, Ed., *Carmichael's manual of child psychology*, 3rd ed. N.Y.: Wiley, 1970.
- Kessen, W., see also Hendry & Kessen, Nelson & Kessen, and Nelson & Kessen.
- King, J. E., see Becker et al.
- Kinsbourne, M., see Hicks & Kinsbourne.
- Kinsey, A. C., Pomeroy, W. B., & Martin, C. E., *Sexual behavior in the human male*. Philadelphia: Saunders, 1948.
- Kinsey, A. C., et al., *Sexual behavior in the human female*. Philadelphia: Saunders, 1953.
- Klaus, R. A., see Gray & Klaus.
- Klausmeier, H. J., see Feldhusen & Klausmeier.
- Kluckhohn, C., *Mirror for man*. N.Y.: McGraw-Hill, 1949.
- Kluckhohn, C., Murray, H. A., & Schneider, D. M., Eds., *Personality in nature, society, and culture*. N.Y.: Knopf, 1953.
- Knobloch, H., & Pasamanick, B., Seasonal variations in the birth of the mentally deficient. *Amer. J. publ. Health*, 1958, **48**, 1202-1208.
- Knodel, J., Breast-feeding and population growth. *Science*, 1977, **198**, 1111-1115.
- Koch, H. L., Some personality correlates of sex, sibling position, and sex of sibling among five- and six-year-old children. *Genet. psychol. Monogr.*, 1955, **52**, 3-50.
- Kogan, N., Stephens, J. W., & Shelton, F. C., Age differences: A developmental study of discriminability and affective response. *J. abnorm. soc. Psychol.*, 1961, **62**, 221-230.
- Kohlberg, L., Moral development and identification. In H. W. Stevenson et al., Eds., *Child psychology*, 62nd Yearbook, Natl. Soc. Stud. of Educ. Chicago: U. of Chicago Press, 1963a.
- Kohlberg, L., The development of children's orientations toward a moral order. I. Sequence in the development of moral thought. *Vita Humana*, 1963b, **6**, 11-33.
- Kohlberg, L., & Kramer, R., Continuities and discontinuities in childhood and adult moral development. *Hum. Developm.*, 1969, **12**, 93-120.
- Kohlberg, L., see also Kuhn et al.
- Kohn, M. L., Social class and parent-child relationships: An interpretation. *Amer. J. Sociol.*, 1963, **68**, 471-480.
- Kohn, M. L., *Class and conformity*. Homewood, Ill: Dorsey, 1969.
- Kolb, S., see Zelazo et al.
- Koller, K. M., Parental deprivation, family background, and female delinquency. *Brit. J. Psychiat.*, 1971, **118**, 319-327.
- Koltuv, M., see Neff & Koltuv.
- Komorita, S. S., see Epstein & Komorita.
- Kooistra, W. H., Developmental trends in the attainment of conservation, transitivity, and relativism in the thinking of children. Unpubl. dissertation, Wayne State U., 1963.
- Krech, D., see Bennett et al.
- Kreitler, H., & Kreitler, S., Dependence of laughter on cognitive strategies. *Merrill-Palmer Q.*, 1970, **16**, 163-177.
- Kreitler, S., see Kreitler & Kreitler.
- Kreutzberg, J. R., see Clark et al.
- Kriegsman, E., see Wulbert et al.
- Krowitz, A., see Campos et al.
- Kuhn, D., Langer, J., Kohlberg, L., and Haan, N. S., The development of formal operations in logical and moral judgment. *Genet. Psychol. Monogr.*, 1977, **95**, 97-188.

- Irwin, O. C., see also Brodbeck & Irwin.
- Izard, C. E., & Caplan, S., Sex differences in emotional responses to erotic literature. *J. consult. clin. Psychol.*, 1974, **42**, 468.
- Jacklin, C. N., see Maccoby & Jacklin.
- Jackson, C. M., Some aspects of growth. In W. J. Robbins, et al., Eds., *Growth*. New Haven: Yale U. Press, 1929.
- Jackson, P. W., see Lahaderne & Jackson.
- Jacobson, L., see Rosenthal & Jacobson.
- Jarmon, H., & Duhamel, T. R., Interpersonal distance in families with emotionally disturbed boys. *Amer. Psychol. Assn. Proceedings*, 1969, **5**, 555-556.
- Jensen, A. R., Learning abilities in Mexican-American and Anglo-American children. *Calif. J. educ. Res.*, 1961, **12**, 147-159.
- Jensen, A. R., Social class, race, and genetics: Implications for education. *Amer. J. educ. Res.*, 1968, **5**, 1-42. 418-
- Jensen, A. R., How much can we boost IQ and scholastic achievement? *Harvard educ. Rev.*, 1969, **39**, 1-123.
- Jensen, A. R., Interaction of Level I and Level II abilities with race and socioeconomic status. *J. educ. Psychol.*, 1974, **66**, 99-111.
- Jersild, A. T., *Child psychology*, 6th ed. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1968.
- Jersild, A. T., & Holmes, F. B., Children's fears. *Child Developm. Monogr.*, 1935, No. 20.
- Jersild, A. T., see also Ding & Jersild.
- Jöchle, W., Predicting ovulation—a reply. *Science*, 1970, **169**, 717.
- Johnson, C. D., & Gormley, J., Academic cheating: The contribution of sex, personality, and situational variables. *Develpm. Psychol.*, 1972, **8**, 320-325.
- Johnson, R. C., Similarity in IQ of separated identical twins as related to length of time spent in same environment. *Child Developm.*, 1963, **34**, 745-749.
- Johnson, V. E., see Masters & Johnson.
- Jones, H. E., *Development in adolescence*. N.Y.: Appleton-Century-Crofts, 1943.
- Jones H. E., & Conrad, H. S., The growth and decline of intelligence: A study of a homogeneous group between the ages of ten and sixty. *Genet. Psychol. Monogr.*, 1933, **13**, 223-298.
- Jones, K. L., Smith, D. W., Ulleland, C. N., & Streissguth, A. P., Pattern of malformation in offspring of chronic alcoholic mothers. *Lancet*, 1973, **1**(7815), 1267-1271.
- Jones, M. C., & Mussen, P. H., Self-conceptions, motivations, and interpersonal attitudes of early- and late-maturing girls. *Child Developm.*, 1958, **29**, 491-502.
- Jordan, C., see Gallimore et al.
- Jordan, T. E., & Spaner, S. D., Biological and ecological influences on development at 24 and 36 months of age. *Psychol. Rep.*, 1972, **31**, 317-332.
- Kagan, J., Rosman, B., Dady, D., & Phillips, W., Information processing in the child: Significance of analytic and reflective attitudes. *Psychol. Monogr.*, 1964, **78** (1, Whole No. 578).
- Kagan, J., Attention and psychological change in the young child. *Science*, 1970, **170**, 826-832.
- Kagan, J., *Change and continuity in infancy*. N.Y.: Wiley, 1971.
- Kagan, J., & Moss, H. A., The stability of passive and dependent behavior from childhood through adulthood. *Child Developm.*, 1960, **31**, 577-591.
- Kagan, J., see also Lewis et al., Sontag & Kagan, and Tulkin & Kagan.
- Kalnins, I. V., & Bruner, J. S., Infant sucking used to change the clarity of a visual display. In L. J. Stone et al., Eds., *The competent infant*. N.Y.: Basic Books, 1973.
- Kaplan, B., see Caldwell et al.
- Karabenick, S. A., see Lerner et al.
- Katz, M. M., see Bates & Katz.
- Katz, P. A., Zigler, E., & Zalk, S. R., Children's self-image disparity: The effects of age, maladjustment, and action-thought orientation. *Develpm. Psychol.*, 1975, **11**, 546-550.
- Kaufman, I. C., & Rosenblum, L. A., Depression in infant monkeys separated from their mothers. *Science*, 1967, **155**, 1030-1031.
- Keating, D. P., Precocious cognitive development at the level of formal operations. *Child Developm.*, 1975, **46**, 276-280. 518-
- Keliber, A., *Life and growth*. N.Y.: Apple-

- Hilton, I., Differences in the behavior of mothers toward first- and later-born children. *J. pers. soc. Psychol.*, 1967, 7, 282-290.
- Hinde, R. A., & Spencer-Booth, Y., Effects of brief separation from mother on rhesus monkeys. *Science*, 1971, 173, 111-118.
- Hoffman, L. W., & Nye, F. I., *Working mothers*. San Francisco: Jossey-Bass, 1974.
- Hoffman, M. L., Moral development. In P. H. Mussen, Ed., *Carmichael's manual of child psychology*, 3rd ed. N.Y.: Wiley, 1970.
- Hoffman, M. L., Father absence and conscience development. *Develpm. Psychol.*, 1971, 4, 400-406.
- Hoffman, M. L., Moral internalization, parental power, and the nature of parent-child interaction. *Develpm. Psychol.*, 1975, 11, 228-239.
- Hoffman, M. L., see also Levine & Hoffman, and Sagi & Hoffman.
- Hofman, L. J., see Green & Hofman.
- Hogan, R., Moral conduct and moral character: A psychological perspective. *Psychol. Bull.*, 1973, 79, 217-232.
- Hogan, R., see also Stayton et al.
- Hohle, R. H., see Spears & Hohle.
- Holloway, F. A., see Williams et al.
- Holloway, H. D., Reliability of the Children's Manifest Anxiety Scale at the rural third grade level. *J. educ. Psychol.*, 1959, 49, 193-196.
- Holloway, R. D., Normative data on the Children's Manifest Anxiety Scale at the rural third grade level. *Child Develpm.*, 1961, 32, 129-134.
- Holmes, F. B., see Jersild & Holmes.
- Holstein, C. E., The relation of children's moral judgment level to that of their parents and to communication patterns in the family. In M. C. & R. S. Smart, Eds., *Readings in child development and relationships*. N.Y.: Macmillan, 1972.
- Holtzman, W. D., Diaz-Guerrero, R., & Swartz, J. D., *Personality development in two cultures*. Austin: U. of Texas Press, 1975.
- Holtzman, W. D., see also Diaz-Guerrero & Holtzman.
- Holzinger, K. J., see Newman et al.
- Hood, E. B., Behavioral implications of the human XYY genotype. *Science*, 1973, 179, 139-150.
- Horner, M. S., Toward an understanding of achievement-related conflicts in women. *J. soc. Issues*, 1972, 28(2), 147-176.
- Houston, K. B., Review of the evidence and qualifications regarding the effects of hallucinogenic drugs on chromosomes and embryos. *Amer. J. Psychiat.*, 1969, 126, 251-254.
- Howard, A., see Gallimore et al.
- Howells, T. H., The obsolete dogmas of heredity. *Psychol. Rev.*, 1945, 52, 23-34.
- Hughes, A. S., see Dymond et al.
- Hull, C., *Principles of behavior*. N.Y.: Appleton-Century-Crofts, 1943.
- Hulsebus, R. C., Operant conditioning of infant behavior: A review. In H. W. Reese, Ed., *Advances in child development and behavior*, vol. 8. N.Y.: Academic, 1973.
- Hunt, J. McV., *Intelligence and experience*. N.Y.: Ronald, 1961.
- Hunt, J. McV., see also Uzgiris & Hunt.
- Hurwitz, I., see Wolff & Hurwitz.
- Hutt, S. J., et al., Auditory sensitivity in the human neonate. *Nature*, 1968, 218, 888-890. 166
- Hymes, D. H., On communicative competence. In R. Huxley & B. Ingram, Eds., *The mechanism of language development*. London: CIBA Found., 1972. 296-
- Ilg, F., see Gesell & Ilg.
- Inglis, S., see Wulbert et al.
- Inhelder, B., & Piaget, J., *The growth of logical thinking: From childhood to adolescence*. N.Y.: Basic Books, 1958.
- Inhelder, B., & Piaget, J., *The early growth of logic in the child*. N.Y.: Harper & Row, 1964.
- Inhelder, B., see also Piaget & Inhelder.
- Irons, N. McC., & Zigler, E., Children's responsiveness to social reinforcement as a function of short-term preliminary social interactions and long-term social deprivation. *Develpm. Psychol.*, 1969, 1, 402-409.
- Irwin, O. C., Infant speech: The effect of systematic reading of stories. *J. speech hear. Res.*, 1960, 3, 187-190.

- Halverson, H. M., The development of prehension in infants. In R. G. Barker et al., Eds., *Child behavior and development*. N.Y.: McGraw-Hill, 1943.
- Hapiewicz, W. G., & Roden, A. H., The effect of aggressive cartoons on children's interpersonal play. *Child Develpm.*, 1971, **42**, 1583-1585.
- Harbison, R. D., & Mantilla-Plata, B., Prenatal toxicity, maternal distribution and placental transfer of tetrahydrocannabinol. *J. pharm. exper. Therapeutics*, 1972, **180**, 446-453.
- Harlow, H. F., The nature of love. *Amer. Psychologist*, 1958, **15**, 675-685.
- Harlow, H. F., The heterosexual affectional system in monkeys. *Amer. Psychologist*, 1962, **17**, 1-9.
- Harlow, H. F., see also Novak & Harlow.
- Harner, L., Yesterday and tomorrow: Development of early understanding of the terms. *Develpm. Psychol.*, 1975, **11**, 864-865.
- Harper, L. V., & Sanders, K. M., Preschool children's use of space: Sex differences in outdoor play. *Develpm. Psychol.*, 1975, **11**, 119.
- Harris, M. B., & Siebel, C. E., Affect, aggression, and altruism. *Develpm. Psychol.*, 1975, **11**, 623-627.
- Harris, R. C., see Winick et al.
- Harris, S., & Braun, J. R., Self-esteem and racial preference in black children. *Amer. Psychol. Assn. Proceedings*, 1971, **6**, 259-260.
- Hartshorne, H., & May, M. S., *Studies in deceit*. N.Y.: Macmillan, 1928.
- Hartup, W. W., Peer relations. In T. D. Spencer, & N. Kass, Eds., *Perspectives in child psychology*. N.Y.: McGraw-Hill, 1970.
- Hartup, W. W., & Coates, B., Imitation of a peer as a function of reinforcement from the peer group and rewardingness of the model. *Child Develpm.*, 1967, **38**, 1003-1016.
- Hartup, W. W., see also Charlesworth & Hartup, and Rosekrans & Hartup.
- Havighurst, R. J., *Human development and education*. N.Y.: Longmans, Green, 1953.
- Havighurst, R. J., Minority subcultures and the law of effect. *Amer. Psychologist*, 1970, **25**, 313-322.
- Hawkes, G. R., see Burchinal et al.
- Haynes, H., White, B. L., & Held, R., Visual accommodation in human infants. *Science*, 1965, **148**, 528-530.
- Heber, R., see Garber & Heber.
- Heider, E. R., Style and accuracy of verbal communications within and between social classes. *J. pers. soc. Psychol.*, 1971, **18**, 33-47.
- Heider, J., see Caldwell et al.
- Heinstein, M. L., Influence of breast feeding on children's behavior. *Children*, 1963, **10**, 93-97.
- Held, R., see Haynes et al.
- Henderson, E. H., see Long & Henderson.
- Henderson, N. B., see Babson et al.
- Henderson, N. D., Brain weight increases resulting from environmental enrichment: A directional dominance in mice. *Science*, 1970, **169**, 776-778.
- Hendry, L. S., & Kessen, W., Oral behavior of newborn infants as a function of age and time since feeding. *Child Develpm.*, 1964, **35**, 201-208.
- Henery, F. M., & Nelson, G. A., Age differences and interrelationships between skills and learning in gross motor performance of ten- and fifteen-year-old boys. *Res. Quart. Assn. Hlth. Phys. Educ.*, 1956, **27**, 162-175.
- Hepner, R., Maternal malnutrition and the fetus. *Amer. med. Assn.*, 1958, **163**, 1774-1777.
- Hermans, H. J. M., ter Laak, J. J. F., & Maes, P. C. J. M., Achievement motivation and fear of failure in family and school. *Develpm. Psychol.*, 1972, **6**, 520-528.
- Hetherington, E. M., Effects of father absence on personality development in adolescent daughters. *Develpm. Psychol.*, 1972, **7**, 313-326.
- Hetherington, E. M., & Feldman, S. E., College cheating as a function of subject and situational variables. *J. educ. Psychol.*, 1964, **55**, 212-218.
- Hetherington, E. M., & Parke, R. D., *Child psychology*. N.Y.: McGraw-Hill, 1975.
- Hicks, J. A., The acquisition of motor skill in young children: A study of the effects of practice in throwing at a moving target. *Child Develpm.*, 1930, **1**, 90-105.
- Hicks, R. E., & Kinsbourne, M., Human handedness: A partial cross-fostering study. *Science*, 1976, **192**, 908-910.

- Ginzberg, E., et al., *The ineffective soldier*, vol. 3. *Patterns of performance*. N.Y.: Columbia U. Press, 1959.
- Gold, G. M., see Alexander et al.
- Golden, M., Bridger, W. H., & Montare, A., Social class differences in the ability of young children to use verbal information to facilitate learning. *Amer. J. Orthopsychiat.*, 1974, 44, 88-91.
- Goldman, R., Psychosocial development in cross-cultural perspective: A new look at an old issue. *Develpm. Psychol.*, 1971, 5, 411-419.
- Goldstein, A. G., Recognition of inverted photograph of faces by children and adults. *J. genet. Psychol.*, 1975, 127, 109-123.
- Goldstein, H., see Butler et al.
- Gonso, J., see Gottman et al.
- Good, T. L., see Brophy & Good.
- Goodenough, F., The development of the reactive process from early childhood to maturity. *J. exper. Psychol.*, 1935, 18, 431-450.
- Goodenough, F. L., *Anger in young children*. U. Minn. Inst. Child Welfare Series, 1931, No. 9.
- Goodwin, D. L., see Cradler & Goodwin.
- Gordon, M., see Green & Gordon.
- Gordon, W., see Price-Williams et al.
- Gormley, J., see Johnson & Gormley.
- Gottesman, I. I., Heritability of personality: A demonstration. *Psychol. Monogr.*, 1963, 77, No. 9 [Whole No. 572].
- Gottesman, I. I., & Shields, J., Contributions of twin studies to perspectives on schizophrenia. In B. A. Maher, Ed., *Progress in experimental personality research*, vol. 3. N.Y.: Academic, 1966.
- Gottfried, A. W., & Brody, N., Interrelationships between and correlates of psychometric and Piagetian scales of sensorimotor intelligence. *Develpm. Psychol.*, 1975, 11, 379-387.
- Gottlieb, G., Neglected developmental variables in the study of species identification in birds. *Psychol. Bull.*, 1973, 79, 362-372.
- Gottman, J., Gonso, J., & Rasmussen, B., Social interaction, social competence, and friendship in children. *Child Develpm.*, 1975, 46, 709-713.
- Gozali, H., Cleary, T. A., Walster, G. W., & Gozali, J., Relationship between the internal-external control construct and achievement. *J. educ. Psychol.*, 1973, 9-14.
- Gozali, J., see Gozali et al.
- Gray, M. L., see Brackbill et al.
- Gray, S. W., & Klaus, R. A., The Early Training Project: A seventh year report. *Child Develpm.*, 1970, 41, 909-924.
- Green, B., see Adelson et al.
- Green, P. C., & Gordon, M., Maternal deprivation: Its influence on visual exploration in infant monkeys. *Science*, 1964, 145, 292-294.
- Green, R. L., & Hofmann, L. J., A case study of the effects of educational deprivation on Southern rural Negro children. *J. Negro Educ.*, 1965, 34, 327-341.
- Greenberg, J. W., & Davidson, H. H., Home background and school achievement of black urban ghetto children. *Amer. J. Orthopsychiat.*, 1972, 42, 803-810.
- Greene, P., see Smith & Greene.
- Griffiths, W. J., see Williams et al.
- Gross, M., *Learning readiness in two Jewish groups*. N.Y.: Center for Urban Educ., 1967.
- Grossman, J., & Lindgren, H. C., *Workbook in psychology of personal and social adjustment*. N.Y.: American Book, 1959.
- Grosswald, J., Testing perspectives in the large cities. *Nat. Council on Measurement in Educ. News*, 1970, 13(3).
- Guedes, H. de A., see Lindgren & Guedes.
- Guinagh, B. J., An experimental study of basic learning ability and intelligence in low socio-economic status children. *Child Develpm.*, 1971, 42, 27-36.
- Gutteridge, M. V., A study of motor achievements of young children. *Arch. Psychol.*, N.Y., 1939, No. 244.
- Guyer, B. L., & Friedman, M. P., Hemispheric processing and cognitive styles in learning-disabled and normal children. *Child Develpm.*, 1975, 46, 658-668.
- Haan, N. S., see Kuhn et al.
- Habenstein, R. W., see Queen & Habenstein.
- Haith, W. W., see Kessen et al.
- Hall, C. S., The incredible Freud. *Contemp. Psychol.*, 1978, 23, 38-39.
- Halverson, H. M., An experimental study of prehension in infants by means of systematic cinema records. *Genet. psychol. Monogr.*, 1931, 10, 107-286.

- Behavioral differences between Chinese-American and European-American newborns. *Nature*, 1969, 224-227.
- Freedman, N. C., see Freedman & Freedman.
- Freeman, F. N., see Newman et al.
- French, F. E., see Werner et al.
- Fresch, R. E., & Revelle, R., Height and weight at menarche and a hypothesis of critical body weights and adolescent events. *Science*, 1970, 169, 397-399.
- Freshley, H. B., see Wispé & Freshley.
- Freud, A., *The ego and mechanisms of defense*. N.Y.: Intl. Universities Press, 1946.
- Freud, S., Psychogenic visual disturbances according to psychoanalytic conceptions. *Collected papers*, vol. 2. London: Hogarth, 1924.
- Freud, S., Mourning and melancholia. *Collected papers*, vol. 4. London: Hogarth, 1925.
- Freud, S., *Civilization and its discontents*. London: Liveright, 1930.
- Friedlander, B. Z., Receptive language development in infancy. *Merrill-Palmer Quarterly*, 1970, 16, 7-51.
- Friedlander, B. Z., Effects of television on children's thought and feeling: Some educational implications. Unpublished paper, Amer. Res. Assn. Convention, San Francisco, April 1976.
- Friedman, M. P., see Guyer & Friedman.
- Friedrich, U., see Nielsen et al.
- Fry, P. C., see Eichenwald & Fry.
- Fry, P. S., Affect and resistance to temptation. *Develpm. Psychol.*, 1975a, 11, 466-472.
- Fry, P. S., The resistance to temptation: Inhibitory and disinhibitory effects of models on children from India and the United States. *J. cross-cultural Psychol.*, 1975b, 6, 189-202.
- Fuller, J. L., Experimental deprivation and later behavior. *Science*, 1967, 158, 1645-1652.
- Furth, H. G., Linguistic deficiency and thinking: Research with deaf subjects. *Psychol. Bull.*, 1971, 76, 58-72.
- Gadberry, S., Television as a baby-sitter: A field comparison of preschoolers' behavior during playtime and during television viewing. *Child Develpm.*, 1974, 45, 1132-1136.
- Gaines, D. I., The story of an English cotton mill lad. *History of Childhood Quarterly*, 1974, 2, 249-264.
- Galfo, A. J., A pilot study of relationships between the sex of culturally disadvantaged children and maternal perceptions of the child and his environment. *Amer. Psychol. Assn. Exper. Publ. System*, April 1971, Ms. No. 405-435.
- Gallimore, R., Howard, A., & Jordan, C., Independence training among Hawaiians: A cross-cultural study. In H. C. Lindgren, Ed., *Contemporary research in social psychology*. N.Y.: Wiley, 1969.
- Gallimore, R., Tharp, R. G., & Kemp, B., Positive reinforcing function of "negative attention." *J. exper. child Psychol.*, 1969, 8, 140-146.
- Garai, J. E., & Scheinfeld, A., Sex differences in mental and behavior traits. *Genet. psychol. Monogr.*, 1968, 77, 160-299.
- Garber, H., & Heber, R., The Milwaukee Project: Early intervention as a technique to prevent mental retardation. National Leadership Institute—Teacher Education/Early Childhood. U. of Conn. Technical papers, March, 1973. Also in H. C. Lindgren, Ed., *Children's behavior*. Palo Alto, Calif.: Mayfield, 1975.
- Gardner, B., see Burchinal et al.
- Gesell, A., Maturation and the patterning of behavior. In C. Murchison, Ed., *A handbook of child psychology*, 2nd ed. Worcester, Mass.: Clark U. Press, 1933.
- Gesell, A., & Ilg, F. L., *Infant and child in the culture of today*. N.Y.: Harper, 1943.
- Gesell, A., & Ilg, F. L., *Child development*, 2nd ed. N.Y.: Harper, 1949.
- Gesell, A., & Thompson, H., *Infant behavior*. N.Y.: McGraw-Hill, 1934.
- Gesell, A., et al., *The first five years of life: A guide to the study of the preschool child*. N.Y.: Harper, 1940.
- Gewirtz, J. L., The course of infant smiling in four child-rearing environments in Israel. In B. M. Foss, Ed., *Determinants of infant behavior*, vol. 3. London: Methuen, 1965.
- Gibson, E. J., see Walk & Gibson.
- Ginsburg, H., & Oppen, S., *Piaget's theory of intellectual development: An introduction*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1969.

- Erikson, E. H. (cont.)
345, 550
- Erikson, E. H., *Identity, youth and crisis*. N.Y.: Norton, 1968.
- Erlick, A. C., High schools in 1970: A study of the student-school relationship. *Purdue Opinion Panel*, Poll No. 88, April, 1970a.
- Erlick, A. C., What is wrong and right with today's youth: A study of parent-child relationship. *Purdue Opinion Panel*, Poll No. 87, January, 1970b.
- Eron, L. D., Walder, L. D., Toigo, R., & Lefkowitz, M. M., Social class, parental punishment for aggression, and child aggression. *Child Developm.*, 1963, 34, 849-867.
- Eron, L. D., et al., Does television violence cause aggression? *Amer. Psychologist*, 1972, 27, 253-263.
- Espenshade, A., Motor performance in adolescence. In M. C. Jones et al., Eds., *The course of human development*. Waltham, Mass.: Xerox, 1971.
- Ezerman, R., see Dowart et al.
- Falbo, T., The attributional explanation of academic performance by kindergarteners and their teachers. In H. C. Lindgren, Ed., *Children's behavior*. Palo Alto, Calif.: Mayfield, 1975.
- Fantz, R. L., Pattern vision in newborn infants. *Science*, 1963, 140, 296-297.
- Fantz, R. L., Visual perception from birth as shown by pattern selectivity. *Annals of the New York Academy of Science*, 1965, 118, 793-814.
- Fantz, R. L., Ordy, J. M., & Udelf, M. S., Maturation of pattern vision in infants during the first six months. *J. compar. physiol. Psychol.*, 1962, 55, 907-917.
- Faraco, I., see Lindgren et al.
- Fatheree, D., Play patterns in preschool children. Unpublished student report, San Francisco State College, 1971.
- Feather, N. T., & Simon, J. G., Reactions to male and female success and failure in sex-linked occupations: Impressions of personality, causal attributions, and perceived likelihood of different consequences. *J. pers. soc. Psychol.*, 1975, 31, 20-31.
- Federov, V. K., cited in H. L. Rheingold and W. C. Stanley, *Developmental psychology*. *Ann. Rev. Psychol.*, 1963, 14, 1-8.
- Fein, G., et al., Sex stereotypes and preferences in the toy choices of 20-month-old boys and girls. *Develpm. Psychol.*, 1975, 11, 527-528.
- Feldhusen, J. F., & Klausmeier, H. J., Anxiety, intelligence, and achievement in children of low, average, and high intelligence. *Child Developm.*, 1962, 33, 403-409.
- Feldman, S. E., see Hetherington & Feldman.
- Ferreira, A., The pregnant woman's emotional attitude and its reflection on the newborn. *Amer. J. Orthopsychiat.*, 1960, 30, 553-561.
- Feshbach, S., Aggression. In P. H. Mussen, Ed., *Carmichael's manual of child psychology*, 3rd ed. N.Y.: Wiley, 1970.
- Feshbach, S., & Singer, R. D., *Television and aggression*. San Francisco: Jossey-Bass, 1970.
- Finch, A. J., Jr., see Montgomery & Finch.
- Fisk, L. L. Unpublished report, 1976. 285,
- Flavell, J. H., *The developmental psychology of Jean Piaget*. Princeton, N.J.: Van Nostrand, 1963. 54, 192-193, 273, 398,
- Flavell, J. H., see also Drozdal & Flavell.
- Fleming, E. S., & Antonin, R. G., Teacher expectancy as related to the academic and personal growth of primary-age children. *Monogr. Soc. Res. Child Develpm.*, 1971, 36[5], Serial No. 145.
- Flickinge, A., & Rechage, K. J., Building time and place concepts. *Improving the reading of world history*, National Council for Social Studies, 20th yearbook, 1949.
- Fodor, E. M., Moral judgment in Negro and white adolescents. *J. soc. Psychol.*, 1969, 79, 289-291.
- Fowler, W., Cognitive learning in infancy and early childhood. *Psychol. Bull.*, 1962, 59, 116-152.
- Fraisse, P., *Etude comparée de la perception et de l'estimation de la durée chez les infants et les adultes*. *Enfance*, 1948, 1, 199-211.
- Franks, C., see O'Connor & Franks.
- Freedman, D. G., Hereditary control of early social behavior. In B. M. Foss, Ed., *Determinants of infant behavior*, vol. 3. London: Methuen, 1965.
- Freedman, D. G., & Freedman, N. C.,

- Mexico. *J. educ. Psychol.*, 1974, **66**, 632-643.
- Diaz-Guerrero, R., see also Holtzman et al.
- Dick-Reed, G., *Childbirth without fear*, 4th ed. N.Y.: Harper & Row, 1972.
- Diener, E., et al., Deindividuating effects of group presence and arousal on stealing by Halloween trick-or-treaters. *Amer. Psychol. Assn. Proceedings*, 1973, **8**, 219-220.
- Diener, M. M., see Naeye et al.
- Ding, G. F., & Jersild, A. T., A study of the laughing and smiling of preschool children. *J. genet. Psychol.*, 1932, **40**, 452-472.
- Dinges, N. G., see Oetting & Dinges.
- Dollard, J., et al., *Frustration and aggression*. New Haven: Yale U. Press, 1939.
- Donaldson, M., & Balfour, G., Less is more: A study of language comprehension in children. *Brit. J. Psychol.*, 1960, **59**, 461-471.
- Doty, B. A., Relationships among attitudes in pregnancy and other maternal characteristics. *J. genet. Psychol.*, 1967, **111**, 203-217.
- Dowart, W., Ezerman, R., Lewis, M., & Rosenhan, D., The effect of brief social deprivation on social and nonsocial reinforcement. *J. pers. soc. Psychol.*, 1965, **2**, 111-115.
- Doyle, A.-B., Infant development in day care. *Develpm. Psychol.*, 1975, **11**, 655-656.
- Drake, D. M., Perceptual correlates of impulsive and reflective behavior. *Develpm. Psychol.*, 1970, **2**, 202-214.
- Drozdal, J. G., Jr., & Flavell, J. H., A developmental study of logical search behavior. *Child Develpm.*, 1975, **46**, 389-393.
- Duhamel, T. R., see Jarmon & Duhamel.
- Dyer, H. S., Testing little children—some old problems in new settings. Technical Paper, National Leadership Institute/Early Childhood. U. of Conn., December, 1971.
- Dymond, R. F., Hughes, A. S., & Raabe, V. L., Measurable changes in empathy with age. *J. consult. Psychol.*, 1952, **16**, 202-206.
- Dymond, R., see Rogers & Dymond.
- Early, C. J., Attitude learning in children. *J. educ. Psychol.*, 1960, **59**, 176-180.
- Eckerman, C. O., see Rheingold & Eckerman.
- Edwards, M., & Stinnett, N., Perceptions of college students concerning alternate life styles. *J. Psychol.*, 1974, **87**, 143-156.
- Edwards, N., The relationship between physical condition immediately after birth and mental and motor performance at age four. *Genet. psychol. Monogr.*, 1970, **78**, 257-289.
- Ehrmann, W., *Premarital dating behavior*. N.Y.: Holt, 1959.
- Eichenwald, H. F. & Fry, P. C., Nutrition and learning. *Science*, 1960, **163**, 644-648.
- Elardo, R., Bradley, R., & Caldwell, B. M., The relation of infants' home environments to mental test performance from six to thirty-six months: A longitudinal study. *Child Develpm.*, 1975, **46**, 71-76.
- Elder, S. T., see Reichard & Elder.
- Elkind, D., Children's discovery of the conservation of mass, weight, and volume: Piaget replication study. *J. genet. Psychol.*, 1961, **98**, 219-227.
- Elkind, D., Cognition in infancy and early childhood. In Y. Brackbill, Ed., *Infancy and early childhood*. N.Y.: Free Press, 1967.
- Elkind, D., Cognitive development and reading. *Claremont Reading Conference*, 38th Yearbook. Claremont (Calif.), Graduate School, 1974.
- Elkind, D., We can teach reading better. *Today's Education*, 1975, **64**(4), 34-38.
- Elton, C. F., & Rose, H. A., The face of change. *J. couns. Psychol.*, 1960, **15**, 372-375.
- Engelmann, S., see Bereiter & Engelmann.
- English, A. C., see English & English.
- English, H. B., & English, A. C., *A comprehensive dictionary of psychological and psychoanalytic terms*. N.Y.: McKay, 1958.
- Epstein, R., & Komorita, S. S., Prejudice among Negro children as related to parental ethnocentrism and punitiveness. *J. pers. soc. Psychol.*, 1966, **4**, 643-647.
- Erikson, E. H., Identity and the life cycle. *Psychol. Issues*, 1959, **1**, No. 1.
- Erikson, E. H., *Childhood and society*, 2nd ed. N.Y.: Norton, 1963.

- Condon, W. S., & Sander, L. W., Neonate movement is synchronized with adult speech: Interactional participation and language acquisition. *Science*, 1974, **183**, 99-101.
- Conrad, R., The chronology of the development of covert speech in children. *Develpm. Psychol.*, 1971, **5**, 398-405.
- Constantinople, A. P., An Eriksonian measure of personality development in college students. *Develpm. Psychol.*, 1969, **1**, 357-372.
- Conway, D., see Lytton et al.
- Conyers, M. G., Comparing school success of students from conventional and broken homes. *Phi Delta Kappan*, 1977, **58**, 647.
- Coopersmith, S., *Antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman, 1967.
- Coopersmith, S., Studies in self-esteem. *Scient. Amer.*, 1968, 218(2), 96-106. **443-**
- Copple, C. E., & Suci, G. J., The comparative ease of processing Standard English and Black Nonstandard English by lower-class Black children. *Child Develpm.*, 1975, **45**, 1048-1053.
- Corsini, D. A., see Costantini et al.
- Coser, R. L., Sex roles and economics. *Science*, 1973, **182**, 471-472.
- Costantini, A. F., Corsini, D. A., & Davis, J. E., Conceptual tempo, inhibition of movement, and acceleration of movement in 4-, 7-, and 9-year-old children. *Percept. motor Skills*, 1973, **37**, 779-784.
- Cotler, S., & Palmer, R. J., Social reinforcement, individual difference factors, and the reading performance of elementary school children. *J. pers. soc. Psychol.*, 1971, **18**, 97-104.
- Courtney, R. G., see Rothenburg & Courtney.
- Cowan, P. A., Social learning and Piaget's cognitive theory of moral development. *J. pers. soc. Psychol.*, 1969, **11**, 261-274.
- Cox, F. N., Correlates of general and test anxiety in children. *Austral. J. Psychol.*, 1960, **12**, 169-177.
- Cradler, J. D., & Goodwin, D. L., Conditioning of verbal behavior as a function of age, social class, and type of reinforcement. *J. ed. Psychol.*, 1971, **62**, 279-284.
- Crandall, V. J., see Waters & Crandall.
- Cronbach, L. J., Five decades of public controversy over mental testing. *Amer. Psychologist*, 1975, **30**, 1-14.
- Cronbach, L. J., *Educational psychology*, 3rd ed. N.Y.: Harcourt Brace Jovanovich, 1977.
- Crowell, D. H., see Brackbill et al.
- da Rocha, N. S., see Lindgren et al.
- Davidson, H. H., see Greenberg & Davidson.
- Davis, J. E., see Costantini et al.
- Davitz, J. R., Social perception and sociometric choice of children. *J. abnorm. soc. Psychol.*, 1955, **50**, 173-176.
- Day, D., see Kagan et al.
- Dellinger, W. S., see Naeye et al.
- Dembo, T., see Barker et al.
- Dement, W., The effect of dream deprivation. *Science*, 1960, **131**, 1705-1707.
- Dement, W. C., see also Raffwarg et al.
- Denenberg, V. H., The mother as a motivator. In W. J. Arnold & M. M. Page, Eds., *Nebraska symposium on motivation*, 1970. Lincoln: U. of Nebraska Press, 1971.
- Denney, N. W., Free classification in preschool children. *Child Develpm.*, 1972, **43**, 1161-1170.
- Dennis, M. G., see Dennis & Dennis.
- Dennis, W., *Children of the crèche*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1973.
- Dennis, W., The mental growth of certain foundlings before and after adoption. In H. C. Lindgren, Ed., *Children's behavior*. Palo Alto, Calif.: Mayfield, 1975.
- Dennis, W., & Dennis, M. G., The effects of cradling practices upon the onset of walking in Hopi children. *J. genet. Psychol.*, 1940, **56**, 77-86.
- De Tine, S. L., see Carter et al.
- Deutsche, J. M., The development of children's concepts of causal relations. *U. Minn. Child Welfare Monogr.*, 1937, No. 13.
- De Vries, P., *The tunnel of love*. Boston: Little Brown, 1954.
- Dewson, J. H., III, Inside every monkey sits a little bit of man. *Stanford Magazine*, 1976, 4(1), 50-54.
- Diamond, M. C., see Bennett et al.
- Diaz-Guerrero, R., & Holtzman, W. H., Learning by televised "Plaza Sesamo" in

- Callahan, O. D., & Robin, S. S., A social system analysis of preferred leadership role characteristics in high school. *Sociol. of Educ.*, 1969, 42, 251-260.
- Cameron, J., Livson, N., & Bayley, N., Infant vocalizations and their relationship to mature intelligence. *Science*, 1967, 157, 331-333.
- Cameron, P., & Janky, C., Effects of TV violence on children: A naturalistic experiment. *Amer. Psychol. Assn. Proc.*, 1971, 6, 233-234.
- Campbell D. P., *Manual for the Strong-Campbell Interest Inventory*. Stanford: Stanford U. Press, 1974.
- Campbell, D. T., On the conflicts between biological and social evolution and between psychology and moral tradition. *Amer. Psychologist*, 1975, 30, 1103-1126.
- Campos, J. J., Langer, A., & Krowitz, A., Cardiac responses on the visual cliff in prelocomotor human infants. *Science*, 1970, 170, 196-197.
- Cantor G. N., & Paternite, C. E., A follow-up study of race awareness using a conflict paradigm. *Child Developm.*, 1973, 44, 859-861.
- Caplan, S., see Izard & Caplan.
- Caputo, D. V., & Mandell, W., Consequences of low birth weight. *Develpm. Psychol.*, 1970, 3, 363-383.
- Carlson, R., Identification and personality structure in preadolescents. *J. abnorm. soc. Psychol.*, 1963, 67, 566-573.
- Carmichael, L., Ontogenetic development. In S. S. Stevens, Ed., *Handbook of experimental psychology*. N.Y.: Wiley, 1951.
- Carter, D. E., DeTine, S. L., Spero, J., & Benson, F. W., Peer acceptance and school-related variables in an integrated junior-high school. *J. educ. Psychol.*, 1975, 67, 267-273.
- Castenada, A., McCandless, B. R., & Palermo, D. S., The children's form of the Manifest Anxiety Scale. *Child Developm.*, 1956, 27, 317-326.
- Cattell, P., *The measurement of intelligence of infants*. N.Y.: Psychol. Corp., 1940.
- Caudill, W., & Weinstein, H., Maternal care and infant behavior in Japan and America. *Psychiatry*, 1969, 32, 12-45.
- Cazden, C., see Brown et al.
- Charlesworth, R., & Hartup, W. W., Positive social reinforcement in the nursery school peer group. *Child Developm.*, 1967, 38, 993-1002.
- Chee, F. K. W., see Clark et al.
- Chess, S., see Thomas et al.
- Chomsky, N., Review of *Verbal behavior*, by B. F. Skinner. *Language*, 1959, 35, 28-58.
- Chomsky, N., Current issues in linguistic theory. In J. A. Fodor and J. J. Kantz, Eds., *The structure of language*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1964.
- Chomsky, N., *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: M. I. T. Press, 1965.
- Chomsky, N., The formal structure of language. In E. H. Lenneberg, Ed., *Biological foundations of language*. N.Y.: Wiley, 1967.
- Chomsky, N., *Language and mind*. N.Y.: Harcourt Brace Jovanovich, 1968, 283-
- Cicirelli, V. G., see Breedlove and Cicirelli.
- Clark, D. L. Kreutzberg, J. R., & Chee, F. K. W., Vestibular stimulation influence on motor development. *Science*, 1977, 196, 1228-1229.
- Clark, K. B., & Clark, M. P., Racial identification and preference in Negro children. In E. E. Maccoby et al., Eds., *Readings in social psychology*. N.Y.: Holt, 1947.
- Clark, M. P., see Clark & Clark.
- Clark, W. M., Jr., see Babson et al.
- Clausen, G. T., see Schwartz & Clausen.
- Cleary, T. A., see Gozali et al.
- Coates, B., see Hartup & Coates.
- Coghill, G. E., *Anatomy and the problems of behavior*. N.Y.: Macmillan, 1929, 74-
- Cohen, G., Left brain, right brain: How strong is the case for cerebral apartheid? *New Behavior*, 1975, Sept., 458-461. 406
- Cohen, M. L., & Seghorn, T., Clinical and research experience with sexually dangerous persons. Unpublished paper, Amer. Psychol. Assn. Convention, Miami, 1970.
- Coleman, J. S., *The adolescent society*. N.Y.: Free Press, 1961.
- Coleman, J. S., *Adolescents and the schools*. N.Y.: Basic Books, 1965.
- Collard, R. R., see Niem & Collard.

- phrase structure: The first phase. *Language*, 1963, **39**, 1-13.
- Brandt, E. M., see Mitchell & Brandt.
- Braun, J. R., see Harris & Braun.
- Brazelton, T. B., *Neonatal Behavioral Assessment Scale*. Philadelphia: Spastics International Medical Publications & Lippincott, 1973.
- Breedlove, C. J., & Cicirelli, V. C., Women's fear of success in relation to personal characteristics and type of education. *J. Psychol.*, 1974, **86**, 181-190.
- Brennan, W. M., Ames, E. W., & Moore, R. W., Age differences in infants' attention to patterns of different complexities. *Science*, 1966, **151**, 354-356.
- Bresnahan, J. L., & Blum, W. L., Chaotic reinforcement: A socioeconomic leveler. *Develpm. Psychol.*, 1971, **4**, 89-92.
- Bridgeman, B., & Buttram, J., Race differences on nonverbal analogy test performance as a function of verbal strategy learning. *J. educ. Psychol.*, 1975, **67**, 586-590.
- Bridger, W. H., see Golden et al.
- Bridges, K. M. B., *Social and emotional development of the preschool child*. London: Kegan, Paul, 1931.
- Briggs, C., & Elkind, D., Cognitive development in early readers. *Develpm. Psychol.*, 1973, **9**, 278-280.
- Brockman, L. B., & Ricciuti, H. N., Severe protein-calorie malnutrition and cognitive development in infancy and early childhood. *Develpm. Psychol.*, 1971, **4**, 312-319.
- Brodbeck A. J., & Irwin, O. C., The speech behavior of infants without families. *Child Develpm.*, 1946, **17**, 145-156.
- Brody, G. H., see Zimmerman & Brody.
- Brody, N., see Gottfried & Brody.
- Broman, S. H., see Nichols & Broman, and Serunian & Broman.
- Bronfenbrenner, U., Reaction to social pressure from adults versus peers among Soviet day school and boarding school pupils in the perspective of an American sample. *J. pers. soc. Psychol.*, 1970, **15**, 178-189.
- Bronowski, J., & Bellugi, U., Language, name, and concept. *Science*, 1970, **168**, 660-673.
- Bronson, G. W., Fear of visual novelty. *Develpm. Psychol.*, 1970, **2**, 33-40.
- Brophy, J. E., & Good, T. L., Teacher expectancies: beyond the Pygmalion controversy. *Phi Delta Kappan*, 1972, **54**, 276-278.
- Brophy, J. E., see Laosa & Brophy.
- Brown, J. V., et al., Interactions of black inner-city mothers with their newborn infants. *Child Develpm.*, 1975, **46**, 677-686.
- Brown, R., & Bellugi, U., Three processes in the child's acquisition of syntax. *Harvard educ. Rev.*, 1964, **34**, 133-151.
- Brown, R., Cazden, C., & Bellugi, U., The child's grammar from I to III. In J. P. Hill, Ed., *Minnesota Symposium on Clinical Psychology*, vol. II. Minneapolis: U. of Minnesota Press, 1969.
- Bruner, J. S., et al., *A study of thinking*. N.Y.: Wiley, 1956.
- Bruner, J. S., see also Kalnins & Bruner.
- Bryant, B. K., Locus of control related to teacher-child interperceptual experiences. *Child Develpm.*, 1974, **45**, 157-164.
- Budayr, B., see Babayan et al.
- Burchinal, L., Gardner, B., & Hawkes, G. R., Children's personality adjustment and the socio-economic status of their families. *J. genet. Psychol.*, 1958, **92**, 149-159.
- Burke E. J., III, Sociogram of a fourth-grade class. Unpublished paper, San Francisco State College, April, 1971.
- Burton, R. V., Generality of honesty reconsidered. *Psychol. Rev.*, 1963, **70**, 481-499.
- Busse, T. V., & Seraydarian, L., Are children's first names related to their achievement, IQ, and school readiness? Unpublished paper, Temple U., 1975.
- Butler, R. N. Goldstein, H., & Ross, E. M., Cigarette smoking in pregnancy: Its influence on birthweight and perinatal mortality. *Brit. Med. J.*, 1972, **2**, 127-130.
- Buttram, J., see Bridgeman & Buttram.
- Byrne, D., *The attraction paradigm*. N.Y.: Academic, 1971.
- Byrne, D., see also Lindgren & Byrne.
- Caldwell, B. M., Heider, J., & Kaplan, B., The inventory of home stimulation. Unpublished manuscript, Child Development & Mental Retardation Center, U. of Washington, Seattle, 1973.
- Caldwell, B. M., see also Elardo et al.

- Psychol.*, 1955, 87, 25-35.
- Beller, E. K., Dependency and autonomous achievement striving related to orality and anality in early childhood. *Child Developm.*, 1957a, 28, 287-315.
- Bellugi, U., see Bronowski & Bellugi, and Brown et al.
- Benedict, R., *Patterns of culture*. Boston: Houghton Mifflin, 1934.
- Bennett, E. L., Diamond, M. C., Krech, D., & Rosenzweig, M. R., Chemical and anatomical plasticity of brain. *Science*, 1964, 146, 610-619.
- Benson, F. W., see Carter et al.
- Bereiter, C., & Engelmann, S., *Teaching disadvantaged children in the pre-school*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1966.
- Berg, A., *The nutrition factor*. Washington, D.C.: Brookings Institution, 1973.
- Berk, L. E., Effects of variations in the nursery school setting on environmental constraints and children's modes of adaptation. *Child Developm.*, 1971, 42, 839-869.
- Berk, L. E., Rose, M. H., & Stewart, D., Attitudes of English and American children toward their school experience. *J. educ. Psychol.*, 1970, 61, 33-40.
- Berkowitz, L., The contagion of violence: An S-R mediational analysis of some effects of observed aggression. In W. J. Arnold & M. M. Page, Eds., *Nebraska Symposium on Motivation*, 1970. Lincoln: U. of Nebraska Press, 1971.
- Berlyne, D. E., Arousal and reinforcement. In D. Levine, Ed., *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln: U. of Nebraska Press, 1967.
- Bernstein, B. A., Sociolinguistic approach to socialization: With some reference to educability. In J. Gumperz & D. Hymes, Eds., *Directions in sociolinguistics*. N.Y.: Holt, 1972.
- Bierman, J. M., see Werner et al.
- Biglow, B. J., & La Gaipa, J. J., Children's written descriptions of friendship: A multidimensional analysis. *Developm. Psychol.*, 1975, 11, 857-858.
- Bijou, S. W., Development in the preschool years: A functional analysis. *Amer. Psychologist*, 1975, 30, 829-837.
- Bijou, S. W., & Baer, D. M., *Child development: A systematic and empirical theory*. N.Y.: Apploton-Century-Crofts, 1961.
- Biller, H. B., see Blanchard & Buller.
- Birch, H. C., see Thomas et al.
- Blake, R. R., see Mouton et al.
- Blakely, W. P., A study of seventh grade children's reading of comic books as related to certain other variables. *J. genet. Psychol.*, 1958, 93, 291-301.
- Blane, W. A., see Naeye et al.
- Blanchard, R. W., & Biller, H. B., Father availability and academic performance among third-grade boys. *Developm. Psychol.*, 1971, 4, 301-305.
- Blase, B., see Solkoff et al.
- Blatz, W. E., Allen, K. D., & Millichamp, D. A., A study of laughter in the nursery school child. *U. of Toronto Stud. Child Developm. Series*, 1936, No. 7.
- Bloom, B., *Stability and change in human characteristics*. N.Y.: Wiley, 1964.
- Bloom, L., Language development. In E. M. Hetherington et al., Eds., *Review of research in child development*, Vol. 4. Chicago: U. of Chicago Press, 1975.
- Blum, R. H., et al., *Horatio Alger's Children*. San Francisco: Jossey-Bass, 1972.
- Blum, W. L., see Bresnahan & Blum.
- Blumenthal, M. N., et al., Genetic mapping of Ir locus in man: Linkage to second locus of HL-A. *Science*, 1974, 184, 1301-1303.
- Bogatz, G. A., see Ball & Bogatz.
- Bonney, M. E., The constancy of sociometric scores and their relationship to teacher judgments of social success, to personality self-ratings. *Sociometry*, 1943, 6, 409-424.
- Borton, T., *Reach, touch, and teach*. N.Y.: McGraw-Hill, 1970.
- Bowlby, J., *Maternal care and mental health*. Geneva: World Health Organization, 1951.
- Brackbill, Y., Continuous stimulation reduces arousal level: Stability of effect over time. *Child Developm.*, 1973, 44, 43-46.
- Brackbill, Y., Adams, G., Crowell, D. H., & Gray, M. L., Arousal level in neonates and older infants under continuous auditory stimulation. *J. exper. child Psychol.*, 1966, 4, 178-188.
- Brackett, C. W., Laughing and crying of preschool children. *Child developm. Monogr.*, 1954, No. 14.
- Bradley, K., see Elardo et al.
- Braine, M. D. S., *The ontogeny of English*

- Proceedings, 1969, 4, 267-268.
- Baer, D. M., see Bijou & Baer.
- Baer, D. M., & Wright, J. C., Developmental psychology. *Ann. Rev. of Psychol.*, 1974, 25, 1-82. 3.
- Balfour, G., see Donaldson & Balfour.
- Ball, S., & Bogatz, G. A., *The first year of "Sesame Street": An evaluation*. Princeton, N.J.: Educ. Testing Service, 1970.
- Ball, W., & Tronick, E., Infant responses to impending collision: Optical and real. *Science*, 1971, 171, 818-820.
- Bandura, A., Social-learning theory of identificatory processes. In D. A. Goslin, Ed., *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand McNally, 1969a.
- Bandura, A., Social learning of moral judgments. *J. pers. soc. Psychol.*, 1969b, 11, 275-279.
- Bandura, A., & McDonald, F. J., Influence of social reinforcement and the behavior of models in shaping children's moral judgments. *J. abnorm. soc. Psychol.*, 1963, 67, 274-281.
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A., Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *J. abnorm. soc. Psychol.*, 1961, 63, 575-582.
- Bandura, A., & Walters, R. H., *Social learning and personality development*. N.Y.: Holt, 1963a. 86.
- Bandura, A., & Walters, R. H., Aggression. *Yearbook Nat. Soc. Stud. Educ.*, 1963b, 62, Part I, 384-415.
- Barker, R. G., Child psychology. *Ann. Rev. of Psychol.*, 1951, 2, 1-22.
- Barker, R. G., Dembo, T., & Lewin, K., Frustration and regression. In R. G. Barker et al., Eds., *Child behavior and development*. N.Y.: McGraw-Hill, 1943.
- Bates, H. D., & Katz, M. M., Development of the verbal regulation of behavior. *Amer. Psychol. Assn. Proceedings*, 1970, 5, 299-300.
- Baumrind, D., Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genet. psychol. Monogr.*, 1967, 75, 43-88.
- Baumrind, D., Harmonious parents and their preschool children. *Develpm. Psychol.*, 1971a, 4, 99-102.
- Baumrind D., Current patterns of parental authority. *Develpm. Psychol.*, 1971b, 4, No. 1, Part 2.
- Bayer, L. M., & Snyder, M. M., Illness experience of a group of normal children. *Child Develpm.*, 1950, 21, 93-120. 261.
- Bayley, N., The development of motor abilities during the first three years. *Monogr. Soc. Res. Child Develpm.*, 1935, No. 1.
- Payley, N., Consistency of maternal and child behaviors in the Berkeley Growth Study. *Vita Humana*, 1964, 7, 73-95.
- Bayley, N., *Manual for the Bayley Scale of Infant Development*. N.Y.: Psychol. Corp. 1969. 187.
- Bayley, N., Development of mental abilities. In P. H. Mussen, Ed., *Carmichael's manual of child psychology*, 3rd ed., N.Y.: Wiley, 1970.
- Bayley, N., & Schaefer, E. S., Relationships between socioeconomic variables and the behavior of mothers toward young children. *J. genet. Psychol.*, 1960, 96, 61-77.
- Bayley, N., & Schaefer, E. S., Correlations of maternal and child behaviors with the development of mental abilities: Data from the Berkeley Growth Study. *Monogr. Soc. Res. Child Develpm.*, 1964, 29, (6, Whole No. 97).
- Becker, R. F., King, J. E., & Little, C. R. D., Experimental studies in nicotine absorption during pregnancy. IV. The postmature neonate. *Amer. J. Obstet. & Gyn.*, 1968, 101, 1109-1119.
- Bee, H. L., et al., Social class differences in maternal teaching strategies and speech patterns. *Develpm. Psychol.*, 1969, 1, 726-734.
- Behrens, M. L., Child rearing and the character of structure of the mother. *Child. Develpm.*, 1954, 25, 225-238.
- Beilin, H., Teachers' and clinicians' attitudes toward the behavior problems of children: A reappraisal. *Child Develpm.*, 1959, 30, 9-26.
- Beilin, H., & Werner, E., Sex differences among teachers in the use of criteria of adjustment. *J. educ. Psychol.*, 1957, 426-436.
- Bell, R. L., Jr., see Mouton et al.
- Bell, R. Q., see Schaefer & Bell.
- Beller, E. K., Dependency and independence in young children. *J. genet.*

المراجع ودليل المؤلف

تم ترتيب المراجع أبجدياً تبعاً لاسم الكاتب وعام النشر .

- Abate, F., see Zahn et al.
 Abbott, L., see Wilson et al.
 Abrams, M. S., see Midgley & Abrams.
 Adams, G., see Brackbill et al.
 Adelson J., Green, B., & O'Neil, R., Growth of the idea of law in adolescence. *Develpm. Psychol.*, 1969, 1, 327-332.
 Alnsworth, M. D. S., see Stayton et al.
 Alexander, G. J., Miles, B. E., Gold, G. M., & Alexander, R. B., LSD: Injection in early pregnancy produces abnormalities in off-spring of rats. *Science*, 1967, 157, 459-460.
 Aleksandrowicz, M. K., & Aleksandrowicz, D. R., Obstetrical pain-relieving drugs as predictors of infant behavior variability. *Child Develpm.*, 1974, 45, 935-945.
 Alexander, R. B., see Alexander, G. J., et al.
 Allen, K. D., see Blatz et al.
 Alpert, R., see Sears et al.
 Amen, E. W., & Renison, N., A study of the relationship between play patterns and anxiety in young children. *Genet. psychol. Monogr.*, 1954, 50, 3-41.
 Ames, E. W., see Brennan et al.
 Ames, L. B., Children's stories. *Genet. psychol. Monogr.*, 1966, 73, 337-396. 316-317,
 Anastasi, A., Intelligence and family size. *Psychol. Bull.*, 1956, 53, 187-209.
 Anthony, E. J., The behavior disorders of childhood. In P.-H. Mussen, Ed., *Carmichael's manual of child psychology*, 3rd ed. N.Y.: Wiley, 1970.
 Anttonen, R. G., see Fleming & Anttonen.
 Apgar, F., Proposal for new methods of evaluation of newborn infants. *Anesth. Analg.*, 1953, 32, 260-267.
 Aries, P., *Centuries of childhood*. N.Y.: Knopf, 1962. .
 Asch, S. E., Studies of independence and conformity. A minority of one against a unanimous majority. *Psychol. Monogr.*, 1956, 70, No. 9, Whole No. 416.
 Asher, S. R., & Markell, R. A., Sex differences in comprehension of high- and low-interest reading material. *J. educ. Psychol.*, 1974, 66, 680-687.
 Ault, R. L., Problem-solving strategies of reflective, impulsive, fast-accurate, and slow-inaccurate children. *Develpm. Psychol.*, 1973, 44, 259-266.
 Babayan, S. Y., Budayr, B., & Lindgren, H. C., Age, sex, and culture as variables in food aversion. *J. soc. Psychol.*, 1966, 68, 15-17.
 Babson, S. G., Henderson, N. B., & Clark, W. M., Jr., Preschool intelligence of over-sized newborns. *Amer. Psychol. Assn.*

المحتويات

الصفحة	الموضوع
٥	تقديم بقلم : أ. د. فرج أحمد فرج
٩	مقدمة المترجمين : أ. د. محمد عزت مؤمن ، د. داليا عزت مؤمن
١٣	مقدمة المؤلفين
	الباب الأول : مبادئ النمو
١٧	الفصل الأول : دراسة الأطفال والمراهقين : الآن وسابقاً
١٨	■ الاتجاهات القديمة والوسيلة تجاه الأطفال
٢٠	الرواد الذين قادوا إلى التغيير
٢٣	الثورة الصناعية والقرن التاسع عشر
٢٤	عصر تعليم الأطفال
٢٥	■ بدايات علم نفس الطفل
٢٥	- السيرة الذاتية للطفل
٢٦	- ستانلي هول وحركة دراسة الطفل
٢٩	- بينيه واختبار الذكاء
٣١	- مونيتسوري وتدريب الحواس
٣٣	- واطسون والسلوكية
٣٤	- فرويد والتحليل النفسي
٣٦	■ علم نفس الطفل منذ عام ١٩٠٠ وحتى الحرب العالمية الثانية
٣٦	- الاختبارات والمعايير والفروق الفردية
٣٨	- توجيه الطفل وعلم النفس الإكلينيكي
٣٩	- التعليم وعلم النفس التعليمي
٤٠	- الأنثروبولوجيا الثقافية
٤٢	■ الفترة الحديثة لعلم نفس الطفل

الصفحة	الموضوع
٤٢	- التوجهات التطورية والبيئية
٤٣	- الاتجاه الجيني / النموي
٤٣	- الاتجاه البيئي / التجريبي : السلوكي
٤٥	- ما هو توجه اليوم ؟
٤٦	- إسهامات الشخصية وعلم النفس الاجتماعي
٤٨	- الاتجاهات الحديثة
٤٩	- رؤية حول علم نفس الطفل اليوم
٥٠	■ ملخص الفصل الأول
٥٣	الفصل الثاني : الدراسة العلمية للطفل والمراهق
٥٤	■ علم نفس الطفل والعلوم السلوكية
٥٥	- نظرة موضوعية إلى الأطفال
٥٨	■ أساليب الدراسة السلوكية
٦٠	- مخطط أبحاث (م - س)
٦٥	- المناهج الارتباطية أو الفارقة
٦٧	- معني معاملات الارتباط
٧٣	■ أساليب دراسة الأطفال
٧٣	- الملاحظة
٧٧	- الطريقة الإكلينيكية
٧٩	- الطرق غير المباشرة
٨٠	- الاختبارات الإسقاطية
٨٤	- الأبحاث المستعرضة مقابل الأبحاث التتبعية
٨٦	- العلاج الإكلينيكي والبحث مع الأطفال
٨٨	■ ملخص الفصل الثاني
٩١	الفصل الثالث : عملية النمو
٩١	■ النمو والتطور

الصفحة	الموضوع
٩٣	■ علم الوراثة والتطور
٩٣	- من الخلية إلى الكائن الحي
٩٧	- دراسات التوائم
١٠٠	■ طرق التطور
١٠٠	- الطفل في بيئته
١٠١	- توجهات التطور
١٠٢	- الاختلاف والتكامل
١٠٤	- المراحل الحرجة
١٠٨	■ مفهوم بياجيه للتطور
١٠٩	- التركيز واللا تركيز
١١٠	- الطفل كعامل نشط
١١١	- مراحل التطور العقلي
١١١	- المرحلة الحسنة - الحركية
١١٢	- مرحلة العمليات العيانية
١١٣	- مرحلة العمليات الشكلية
١١٦	■ انتقاد مفاهيم بياجيه :
١١٨	■ عدم الإكمال والنظام الهرمي
١٢١	■ ملخص الفصل الثالث
١٢٥	الفصل الرابع : الاندماج في المجتمع وتطور الشخصية
١٢٥	■ التنشئة الاجتماعية
١٢٨	■ التعلم والتنشئة الاجتماعية
١٣٠	- التشريط الكلاسيكي
١٣١	- التشريط الأدائي أو الإجرائي
١٣٥	- التعلم بالملاحظة والتوحد والتقليد

١٤٢	■ العوامل المساعدة في التنشئة الاجتماعية
١٤٢	- الدفعات والحاجات
١٤٣	- الحاجة إلى الاستشارة
١٤٥	- قيمة الإثابة والتنشئة الاجتماعية
١٤٧	- تأجيل الإشباع
١٤٩	- تعلم تجنب السلوك السيئ
١٥٠	- الدفء الوالدي / التحكم الوالدي
١٥٣	■ نظريات التحليل النفسي عن التنشئة الاجتماعية وتطور الشخصية
١٥٣	- نظرة فرويد للدافع الإنساني
١٥٥	- آراء المحللين النفسيين عن الشخصية
١٥٧	- علم القلق وميكانزمات الدفاع
١٥٨	- مراحل التطور النفسي الجنسي
١٦١	- الفرويديون الجدد
١٦١	- نظريات أريك أريكسون
١٦١	■ التنشئة الاجتماعية : في الداخل والخارج
١٦٨	■ ملخص الفصل الرابع

الباب الثاني : الحداثة - الرضاعة

١٧٥	الفصل الخامس : بداية حياة الإنسان
١٧٥	■ من الخلية إلى الكائن البشري
١٧٦	- بداية الحياة
١٧٨	- العلاقة البيولوجية بين الأم والطفل
١٧٩	■ نمو ما قبل الولادة
١٧٩	- من البويضة إلى الجنين
١٨٠	- الفترة الجنينية المبكرة

الصفحة	الموضوع
١٨٣	- الفترة الجنينية المتأخرة
١٨٣	■ الخصائص الجنينية
١٨٤	- النشاط الجنيني
١٨٥	- تغذية الأم
١٨٧	- تأثير استعمال الأم للعقاقير علي الجنين
١٨٩	- المشاكل الطبية وتوتر الجنين
١٩٠	■ الحمل والأم
١٩٠	- اتجاهات الأمومة
١٩٤	- تقليل الخوف والألم في الولادة
١٩٦	■ ولادة الطفل
١٩٦	- تقدير صحة المواليد الجدد
١٩٩	- تأثير العقاقير المخففة للألام عند الوضع
٢٠٠	- مشاكل المواليد الأقل وزناً عن المتوسط
٢٠٢	■ المواليد الجدد
٢٠٢	- شكل الجسماني الطبيعي وتناسقه
٢٠٣	- الحاجات الطبيعية : الجوع والعطش
٢٠٤	- النوم
٢٠٥	- الحاجة إلي الأوكسجين
٢٠٦	- الحاجة إلي المثير
٢٠٩	■ الاستجابات الحسية
٢٠٩	- رد الفعل للمثير البصري
٢١٠	- رد الفعل للمثير السمعي
٢١١	- رد الفعل للمثيرات الحسية الأخرى
٢١٢	■ الاستجابات الحركية

٢١٢	..... - التصنيف الشامل
٢١٣	..... - الانعكاسات
٢١٦	..... - التعلم عند المواليد الجدد
٢١٧	..... ■ ملخص الفصل الخامس
٢٢١	..... الفصل السادس : <u>النمو الحسي - الحركي والنمو العقلي</u>
٢٢٢	..... ■ <u>النمو الجسدي</u>
٢٢٢	..... - التغير في الطول والوزن
٢٢٦	..... - <u>التغذية</u>
٢٣٠	..... - <u>النمو الحسي - الحركي</u>
٢٣٠	..... - التعلم والنمو في المهارات الحسية - الحركية
٢٣٢	..... - الاستعمال اليدوي للأشياء
٢٣٢	..... - الانتقال
٢٣٣	..... - آخر الأبحاث حول النمو الحسي - الحركي
٢٣٥	..... - الإشارة المبكرة للاختلافات في جنس المولود
٢٣٧	..... ■ التطور المعرفي من وجهة نظر بياجيه
٢٣٧	..... - التفاعل بين الطفل والبيئة
٢٣٩	..... - إدراك الأشياء
٢٤٠	..... - مقاييس بياجيه للطفولة
٢٤٠	..... ■ نحو الفهم الإدراكي
٢٤٠	..... - الإدراك والإحساس
٢٤١	..... - تفضيل المثيرات المركبة
٢٤٤	..... - الانتباه إلى المثير غير العادي
٢٤٨	..... - السلوك الاكتشافي
٢٥٠	..... - إدراك العمق

الصفحة	الموضوع
٢٥٣	النمو اللغوي
٢٥٤	- الإدراك والنمو اللغوي
٢٥٥	- التطور اللغوي المبكر
٢٥٧	- تطور الأنماط
٢٦١	- تعلم العلاقة بين الرموز والأهداف
٢٦٢	- النظريات : الفطرة والتعزيز
٢٦٤	- تأثير التنبيه
٢٦٥	■ النمو العقلي
٢٦٦	- مقاييس النمو
٢٧١	■ ملخص الفصل السادس
٢٧٥	الفصل السابع : القائمون بالرعاية وعلاقتهم بالأطفال الرضع
٢٧٥	■ البيئة الاجتماعية للطفل
٢٧٦	- دور الوالدين في تقديم الرعاية للطفل
٢٧٧	- بيئة المنزل كمصدر للمثيرات
٢٧٧	■ الإثارة المبكرة
٢٧٧	- الأبحاث التي أجريت على الحيوان
٢٨١	- الأبحاث التي أجريت على الأطفال
٢٨٦	- الأم كمصدر للحب أو الاهتمام
٢٨٧	- رضاعة الثدي مقابل رضاعة القارورة : دراسة حول اتجاهات الأم
٢٩٢	- اتجاهات الأم وسلوك الرضيع
٢٩٣	■ التعلق والحرمان من الأم
٢٩٣	- الدراسات الخاصة بالتعلق
٢٩٧	- التعلق والثقة الأساسية
٢٩٩	- الأبحاث التي أجريت على الحيوان من حيث الحرمان الأمومي

٣٠١	.....	- المثير الملائم كعلاج للحرمان
٣٠٣	.....	■ التعلق والاعتمادية والاستقلالية
٣٠٣	.....	- الصراع من أجل الاستقلال
٣٠٧	.....	- الاستقلالية وتقدير الذات
٣٠٨	.....	■ المربيات والأمهات البديلات
٣٠٨	.....	- تجربة الكمبيوتر
٣٠٩	.....	- الأمهات العاملات ومركز العناية النهاري
٣١٠	.....	- الأبحاث على الحيوان
٣١١	.....	- الأمهات والأمهات البدائل كدوافع
٣١٣	.....	■ ملخص الفصل السابع
		الباب الثالث : الطفولة المبكرة : سنوات ما قبل المدرسة
٣١٩	.....	الفصل الثامن : النمو المعرفي والجسدي
٣٢٠	.....	■ النمو الجسدي
٣٢٠	.....	- الوزن والطول
٣٢١	.....	- المشكلات الصحية
٣٢٣	.....	■ النمو الحسي - الحركي
٣٢٤	.....	- تعلم ونضج المهارات الحسية - الحركية
٣٢٤	.....	- مراحل النمو الحركي
٣٢٥	.....	- بعض التطورات في المهارات الحركية
٣٣٠	.....	■ النمو المعرفي
٣٣٠	.....	- مفاهيم بياجيه المعرفية
٣٣١	.....	- الحيوية
٣٣٢	.....	- التركيز والاحتفاظ
٣٣٦	.....	- البناء المنطقي

الموضوع	الصفحة
■ نمو المفهوم الإدراكي	٣٣٧
- تكوين الفهم	٣٣٨
- تعلم مفاهيم الفراغ	٣٣٩
- تعلم الوقت	٣٤٠
■ ملخص الفصل الثامن	٣٤٣
الفصل التاسع : تعلم اللغة وتطور الذكاء	٣٤٧
■ تطور اللغة	٣٤٧
- اللغة والتعلم	٣٤٧
- اللغة والتفكير	٣٤٩
■ تطور اللغة	٣٥٠
- نظريات التجديد / الميلادية	٣٥٠
- نظريات التعلم / البيئية	٣٥٣
- بناء اللغة : أداة للفهم	٣٥٥
- النمو اللغوي والمعرفي	٣٦٠
- نمو المفردات	٣٦١
- الاختلافات بين الأفراد والجماعات وبين الجنسين في نمو اللغة	٣٦٣
- نظريات اللغويات - الاجتماعية	٣٦٤
- نمو اللغة واختلاف الاجتماعية	٣٦٥
■ تطور الذكاء	٣٦٩
- تسهيل تطور الذكاء : المشروع التدريبي المبكر	٣٦٩
- تسهيل تطور الذكاء : شارع سمسم	٣٧٢
- دراسات طويلة لتطور الذكاء	٣٧٤
- القدرة على حل المشاكل	٣٧٧
■ ملخص الفصل التاسع	٣٨٠

٣٨٣	الفصل العاشر : تطور الشخصية والتطور الانفعالي
٣٨٤	■ التطور الانفعالي
٣٨٤	- التمييز بين الاستجابات الانفعالية
٣٨٤	- الاستجابات الانفعالية خلال فترة الرضاعة
٣٨٦	■ الخوف والقلق
٣٨٦	- الأبحاث الخاصة بالخوف عند الأطفال
٣٨٨	- الخوف والقلق
٣٨٨	- العنف وتخيلات الأطفال
٣٩١	■ الغضب والعدوان
٣٩١	- الأبحاث المهمة بالغضب
٣٩٤	- تأثير الثقافة علي العدوانية
٣٩٥	■ الانفعالات ذات التأثير الإيجابي
٣٩٧	- الضحك والإثارة
٣٩٨	- الضحك والمعرفة
٣٩٩	■ تطور الشخصية
٤٠٢	■ الاستقلالية والاعتمادية
٤٠٢	- تحقيق التوازن بين الاعتمادية والاستقلالية
٤٠٣	- الاعتمادية والاستقلالية في ثقافة هاواي
٤٠٤	■ تطور مفهوم الذات للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة
٤٠٥	- تقييم الذات
٤٠٥	- مصادر مفهوم الذات
٤٠٦	- تأثير جنس الطفل
٤٠٧	- دراسة الفروق بين الجنسين من الحيوانات
٤٠٨	- وجهة نظر أمومية للاختلاف بين سلوك الجنسين

الصفحة	الموضوع
٤٠٨	- الفروق بين الجنسين والتعلم الاجتماعي
٤١٢	■ ملخص الفصل العاشر
٤١٥	الفصل الحادي عشر : البيئة الاجتماعية : الوالدان والأخوة والأقران
٤١٥	■ العائلة كبيئة اجتماعية
٤١٦	- بناء العائلة
٤١٦	- العوامل البيئية
٤١٧	- ممارسات تربية الطفل
٤٢٣	■ تأثير ممارسات واتجاهات المربين
٤٢٣	- تأثير المربين على النمو المعرفي
٤٢٦	- تأثير المربين على النمو الاجتماعي
٤٢٧	- تأثير الآباء على سلوك الطفل
٤٣١	- هل الآباء والأمهات مهمين ؟
٤٣٢	■ تأثير المستوى الاجتماعي والاقتصادي للعائلة
٤٣٣	- المستوى الاقتصادي والاجتماعي وتربية الطفل
٤٣٤	- المستوى الاجتماعي والاقتصادي والنمو المعرفي
٤٣٧	- المستوى الاقتصادي والاجتماعي والكثافة السكانية
٤٤٠	- التأثير العرقي والثقافة الفرعية للأقليات
	- المستوى الاقتصادي والاجتماعي مقابل التأثير العرقي فأيهما أقوى
٤٤٢	تأثيراً ؟
٤٤٣	- استفسارات حول الأبحاث الخاصة بالمستويات الاجتماعية والاقتصادية
٤٤٥	■ ترتيب الميلاد
٤٤٥	- مميزات المولود الأول
٤٤٨	- سلوك الوالدين تجاه المولود الأول
٤٤٩	■ علاقات الأقران

٤٤٩	..... المشاركة الاجتماعية
٤٥٠	..... التنشئة الاجتماعية : اتجاهات عامة
٤٥٣	..... النموذج المؤيد للسلوك الاجتماعي
٤٥٥	..... ملخص الفصل الحادي عشر
الباب الرابع : مرحلة الطفولة المتوسطة	
٤٦١	..... الفصل الثاني عشر : النمو البدني والعقلي
٤٦٢	..... النمو الحسي - الحركي
٤٦٢	..... المهارات الحركية
٤٦٤	..... التعليم والمهارات الحركية - الحسية
٤٦٥	..... متلازمة النشاط المفرط عند الطفل
٤٦٨	..... النمو المعرفي
٤٦٨	..... العمليات العيانية
٤٦٩	..... العمليات الشكلية
٤٧٠	..... العلية الطبيعية
٤٧٢	..... إدراك الزمان والمكان
٤٧٤	..... النمو اللغوي
٤٧٥	..... الاعتماد الميداني وسيادة نصف المخ والنمو اللغوي
٤٧٦	..... تعلم القراءة
٤٧٨	..... القراءة السريعة الصامتة
٤٧٩	..... النمو العقلي
٤٧٩	..... طبيعة الذكاء
٤٨١	..... اختبار الذكاء
١٨٣	..... صدق اختبارات الذكاء
٤٨٨	..... التناقض حول استخدام وسوء استخدام اختبارات الذكاء

الموضوع	الصفحة
- الجدل حول التأثيرات الوراثية والبيئية على الذكاء	٤٨٨
- القدرة الأساسية للتعلم على حل المشكلة	٤٩١
- تأثير الهبوط البيئي	٤٩٣
■ ملخص الفصل الثاني عشر	٤٩٤
الفصل الثالث عشر : الشخصية والنمو الأخلاقي وتأثير الوالدين	٤٩٩
■ الشخصية والمعرفة	٥٠٠
- الاستمتاع والارتباط بالقراءة	٥٠٠
- القلق : السمة والحالة	٥٠٢
- القلق وحل المشاكل والتعليم	٥٠٣
- حل الأطفال المندفعين وغير المندفعين للمشاكل	٥٠٤
- مصدر الضبط	٥٠٥
■ سلوك الوالدين وسمات الأطفال	٥٠٨
- العدوان والوالدين كنموذج	٥٠٩
- الإكراه والدفء والمستوي الاجتماعي الاقتصادي للوالدين	٥٠٩
- عدم التوافق بين الوالدين ومشاكل الأطفال السلوكية	٥١١
- تربية الطفل والاستقلالية والإنجاز الدراسي	٥١٢
- الفضولية وأنماط تربية الطفل	٥١٣
■ نمو الوعي بالذات	٥١٤
- دراسات تقدير - الذات	٥١٥
- الإنجاز المنخفض - والزائد	٥١٥
- الذات المثالية أو الأنا المثالي	٥١٧
■ النمو الأخلاقي	٥٢٠
- نظريات النمو الأخلاقي	٥٢١
- بياجيه والأخلاق	٥٢٣

الصفحة	الموضوع
٥٢٤	- توسيع كوهلبرج لمراحل بياجيه
٥٢٦	- الاختبار التجريبي لنظريات النمو الأخلاقي
٥٢٩	■ ملخص الفصل الثالث عشر
٥٣٣	الفصل الرابع عشر : مجموعة الأقران والمدرسة
٥٣٤	■ مجموعة الأقران
٥٣٥	- قوة مجموعة الأقران
٥٣٧	- التقاء الثقافات في معايير مجموعة الأقران
٥٤٠	- مجموعة الأقران غير المطيعين
٥٤٣	■ العدوان والعداية
٥٤٣	- الاختلافات بين الجنسين فيما يخص السلوك العدواني
٥٤٤	- العدوان والغضب والخيال
٥٤٧	- العنف والتلفزيوني والسلوك العدواني
٥٤٨	■ الجاذبية الاجتماعية
٥٤٩	- دراسات العلاقات الاجتماعية
٥٥٠	- الجاذبية الاجتماعية والتشابه
٥٥١	- التعاطف والوعي الاجتماعي
٥٥٢	- الصداقة
٥٥٤	- بداية التمييز
٥٥٨	- التمييز العنصري
٥٦٠	■ المدرسة
٥٦٤	- تعديل السلوك
٥٦٥	- المديح والانتقاد
٥٦٩	- اتجاهات المدرسين نحو سوء تصرف الأطفال
٥٧٠	- رد فعل الأطفال تجاه الخبرة المدرسية
٥٧٢	■ ملخص الفصل الرابع عشر

الصفحة	الموضوع
٥٧٥	الفصل الخامس عشر : النمو العقلي والجسدي والأخلاقي
٥٧٥	■ المراهقة : متى تبدأ وكيف تنتهي ؟
٥٧٧	■ النمو الجسدي
٥٧٧	- التغيرات الفسيولوجية
٥٧٩	- المهارات الجسدية
٥٨٠	- هل ينضج الناس أبكر هذه الأيام ؟
٥٨٢	- النضج المبكر والمتأخر
٥٨٣	- المشاكل الصحية
٥٨٦	■ النمو المعرفي
٥٨٦	- مفاهيم بياجيه
٥٨٨	- النمو العقلي
٥٩٠	- العمليات الرسمية وقياس الذكاء
٥٩١	- التعليم والإنجاز المدرسي
٥٩٣	- هل يتعلم الأطفال الصغار أقل هذه الأيام ؟
٥٩٦	■ التقييم الأخلاقي
٥٩٦	- الآراء الأخلاقية للمراهقين وأهلهم
٥٩٧	- الخبرات التعليمية والتقييم الأخلاقي
٥٩٩	- القوانين والنظم والتقييم الأخلاقي
٦٠١	- القدرة المعرفية والتقييم الأخلاقي
٦٠٣	■ ملخص الفصل الخامس عشر
٦٠٥	الفصل السادس عشر : الشخصية والنمو الاجتماعي
٦٠٥	■ ثقافة المراهقين
٦٠٨	■ المراهقون وأولياء أمورهم
٦٠٨	- الإعتمادية والاستقلالية والمسئولية

